

MINISTARSTVO PROSVETE I SPORTA
REPUBLIKE SRBIJE

Gunar Handal

STUDENTSKA EVALUACIJA NASTAVE
Priručnik za nastavnike i studente
visokoškolskih ustanova

Naslov originala

Gunnar Handal: *Studentevaluering av undervisning. Håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning.*
Oslo: Cappelen, 1996.

© Cappelen Akademisk Forlag as

© za Jugoslaviju: Alternativna akademska obrazovna mreža

Prevod

Sofija Bilandžija, Nataša Ristivojević, Mirna Stevanović

Redakcija prevoda

Ljubiša Rajić

Izdavač

Alternativna akademska obrazovna mreža

Masarikova 5, Beograd

www.aaen.edu.yu

aaen@aaen.edu.yu

Za izdavača

Srbijanka Turajlić

Urednik

Aljoša Mimica

Dizajn korica

Milica Milojević

Priprema za štampu

D©SIJE[®]

Tiraž

1000

Štampa

D©SIJE[®]

ISBN 86-84151-03-8

MINISTARSTVO PROSVETE I
SPORTA REPUBLIKE SRBIJE

Gunar Handal

STUDENTSKA
EVALUACIJA NASTAVE

Priručnik za nastavnike i studente
visokoškolskih ustanova

BEOGRAD
februar 2003

Autor ove knjige je pravo na prevod ustupio besplatno, a prevođenje je podržala agencija MUNIN (Marketing Unit for Norwegian Non-Fiction).

Sadržaj

Predgovor.	9
--------------------	---

POGLAVLJE 1

Studentska evaluacija nastave	13
---	----

1.1. Zašto baš sada evaluacija visokoškolskog obrazovanja?	13
--	----

1.2. Jezik evaluacije i način evaluacije.	18
---	----

<i>Šta se evaluira?</i>	23
-----------------------------------	----

<i>Kada i koliko često treba da sprovodimo evaluaciju?</i>	27
--	----

<i>Kako se evaluacija sprovodi?</i>	29
---	----

<i>U odnosu na šta gledamo rezultate evaluacije?</i>	32
--	----

<i>Koje zaključke možemo izvući iz evaluacije?</i>	35
--	----

Rezime	39
------------------	----

POGLAVLJE 2

Kako se može sprovesti studentska evaluacija nastave?	42
---	----

2.1. Jedan model evaluacije nastave.	42
--	----

2.2. Počnite od kraja: za šta ćemo upotrebiti rezultate?	45
--	----

2.3. Pismena evaluacija nastave	49
---	----

Upitnik sa vezanim odgovorima	51
---	----

Upitnici sa ponuđenim i otvorenim odgovorima.	69
---	----

Upitnici sa otvorenim odgovorima	70
--	----

2.4. Evaluacija nastave u obliku razgovora	77
--	----

Kada su grupe male	77
Kada su grupe veće.	81
2.5. Neke opšte karakteristike studentske evaluacije nastave	93
Anonimnost	93
Reprezentativnost	95
Obrada odgovora i izveštavanje o njima	99
Obrada velikih količina podataka	100
Povratno informisanje studenata	102
Raznovrsnost odgovora.	103
Drugi izvori za evaluaciju nastave	105
Rezime	107
POGLAVLJE 3	
Zaključci evaluacije nastave.	109
3.1. Razgovori sa studentima.	113
3.2. Razgovori sa kolegama.	116
3.3. Razgovori na nivou institucija.	122
3.4. Individualni i zajednički razvoj kompetencije .	126
Razvoj kompetencije i za studente	130
POGLAVLJE 4	
Primer korišćenja studentske evaluacije nastave . . .	132
Opis situacije.	133
<i>Zadatak:</i> stvaranje plana za studentsku evaluaciju nastave	135
Plan evaluacije	136
Rezultati evaluacije.	138
<i>Zadatak:</i> koje zaključke treba izvući iz studentske evaluacije nastave?	142
Šta se dogodilo posle evaluacije?	143

Studentska evaluacija nastave

Literatura	151
DODATAK I.	153
Linkovi.	153
Ciljevi i načela studentske evaluacije	155
DODATAK II	
Radni materijal za evaluaciju nastave na Filozofskom fakultetu u Beogradu	159

Predgovor

Ovaj priručnik za studentsku evaluaciju nastave nastao je na inicijativu Kontaktnog i informacionog odbora za univerzitetsku pedagogiju – KIOUP. KIOUP je pododbor Norveškog saveta univerziteta i bavi se pitanjima univerzitetske pedagogije kao stručni organ Saveta univerziteta.

KIOUP je odavno uočio potrebu za priručnikom koji bi pomogao studentima, nastavnicima i organizatorima nastave na univerzitetima i višim školama u naporima da studentska evaluacija nastave postane koristan instrument u razvoju kvaliteta studija. Kako je rastao pritisak na institucije visokog obrazovanja da počnu sa primenom ovakve evaluacije, između ostalog i od strane Ministarstva, sve je očiglednija postajala potreba za jednim ovakvim pomoćnim sredstvom.

KIOUP je zato od Saveta univerziteta tražio – i dobio – finansijsku pomoć za planiranje i izradu predložka ovakvog priručnika. Da bi se taj posao uradio, u okviru KIOUP-a je imenovana radna grupa koju su činili profesor Arnold Hofset (Arnold Hofset) (Norveška visoka poljoprivredna škola^{*}), savetnik Lars Skjold Wilhelmsen (Laš Šol Vilhelmsen) (Univerzitet u Bergenu) i profesor Gunnar Handal (Gunar Handal) (Univerzitet u Oslu). Ta grupa je održala nekoliko sastanaka na kojima se raspravljalo o potrebi za ovakvom knjigom, date su glavne smernice za sadržaj i postavljene su izvesne granice prema temama kojima se ovaj priručnik neće baviti. Tada je odlučeno da će se priručnik usredsrediti na studentsku

* Danas Norveški poljoprivredni univerzitet – prim. redaktora.

evaluaciju nastave u visokoškolskom obrazovanju. Zbog toga sledeće srodne teme neće biti obrađene:

- obuhvatnija interna evaluacija ponuđenih planova nastave i nastavnih programa;
- eksterna evaluacija nastave;
- evaluacija studentskog učinka u učenju putem ispita.

Plan knjige i nacrti njenih bitnih odeljaka bili su izloženi KIOUP-u da bi se njegovi članovi upoznali sa njima i razmenili mišljenja. Ostali članovi ove grupe – uključujući rukovodioca projekta Andersa Alfredsena (Univerzitet u Tromseu) i studentkinju Gunhild Rui (Gunhil Rui) (Norveška studentska unija) – pregledali su relativno celovit rukopis knjige i dali korisne komentare.

Vremenom je ipak potpisani autor oblikovao tekst u poglavlja knjige polazeći od onog plana koji je radna grupa prvobitno napravila, ali s relativno određenim rukama.

Vrlo sam zahvalan Savetu univerziteta i KIOUP-u koji su pokrenuli inicijativu za ovaj priručnik i podržali rad na njemu. To se odnosi i na članove KIOUP-a – posebno one koji su gore pomenuti – a koji su tokom rada, u različitoj meri i na različite načine, doprineli radu na priručniku. Posebno sam zahvalan na strpljenju koje su pokazale sve strane budući da je rad na priručniku nažalost predugo trajao. Ipak, nadam se da knjiga zato nije izgubila na aktuelnosti – čak naprotiv.

Ja preuzimam odgovornost za sve nedostatke koje knjiga ima – i koje će čitaoci otkriti koristeći je. Ja sâm stojim i iza saveta i gledišta koji su iskazani u knjizi.

To što u tekstu ipak upotrebljavam prvo lice množine potiče delom od osećaja kolegijalnosti koji je postojao

tokom pripreme, i koji je gore opisan. Međutim, to činim i delom zbog toga što sam veliki deo onoga što sam sâm naučio o studentskoj evaluaciji nastave to naučio saradujući sa svojim kolegama sa Odeljenja za univerzitet-sku pedagogiju Instituta za pedagogiju Univerziteta u Oslu: Perom Lauvlsom (Per Lauvos), Kirsten Hofgaard Lycke (Čišten Hofgor Like), Karen Jensen (Karen Jensen) i Stenom Ludvigsenom (Sten Ludviksen). Sadržaj ove knjige se u velikoj meri temelji na našim zajedničkim idejama i primerima.

Takođe je neophodno istaći da se knjiga zasniva na više izvora nego što je navedeno u spisku literature. Mnogi predlozi za evaluacione „alate“ koji se javljaju u tekstu ili pak rezultati koji su dati u upotrebljenim primerima, uzeti su iz konkretnih studentskih evaluacija do kojih smo došli kroz rad na univerzitetima i visokim školama. Ovi primeri su donekle prerađeni i učinjeni anonimnima. To, međutim, ne znači da nije moguće odati priznanje svima onima čiji je to originalan rad. Zato ih na ovaj način molim za kolektivni oproštaj za „krađu“ i zahvaljujem im se na pomoći. Takođe ne treba skrivati da u ovoj oblasti postoji izvestan fond „opšteg vlasništva“ kada je reč o metodama i idejama koje se koriste u studentskoj evaluaciji nastave, a javljaju se u više izvora ili postoje na „sivom“ tržištu publikacija. I ova knjiga se u izvesnoj meri okoristila tim fondom.

Namena ove knjige je da posluži više kao priručnik nego kao udžbenik. Ipak sam pokušao da u određene smisaone celine unesem konkretne, praktične savete, tako da se nadam da se iz toga može zaključiti kako o studentskom vrednovanju treba *razmišljati* – ne samo kako

* Mada razlikuju pedagogiju i andragogiju, na skandinavskim univerzitetima celu predmetnu oblast tradicionalno nazivaju pedagogijom – prim. redaktora.

ga treba *uraditi*. Poglavlja 1 i 3 se najviše bave teorijom, a poglavlja 2 i 4 sadrže najviše praktičnih saveta.

Želim vam uspešno korišćenje ovog priručnika!

Oslo, januara 1996.

Gunar Handal

Studentska evaluacija nastave

Poslednjih nekoliko godina evaluacija visokoškolskog obrazovanja i nastave postala je vrlo aktuelna. Ovaj priručnik se bavi time kako se može sprovesti *jedan deo* te evaluacije – studentska evaluacija one nastave u kojoj studenti učestvuju. Pre nego što zađemo u ovo polje i pozabavimo se ovim oblikom evaluacije na „praktičan“ način, moramo da je smestimo u malo širi okvir. Tako ćemo lakše shvatiti njen smisao i videti u čemu je „štos“ sa njom. To ćemo uraditi tako što ćemo:

- malo pogledati zašto je ovakva evaluacija baš sada postala toliko aktuelna;
- upoznati se sa nekim centralnim pojmovima i „dimenzijama“ kroz koje ovakvu evaluaciju možemo posmatrati. Tako ćemo o ovakvoj evaluaciji, nadam se, moći da govorimo (i pišemo) na jedan malo iznijansirani način nego što to činimo u svakodnevnom govoru.

Što se tiče reči, u ovom priručniku ćemo koristiti termin „evaluacija“, jer je on prilično odomaćen. Mogli bismo bez problema da koristimo i reč iz svakodnevnog govora, naime „vrednovanje“, jer, kako mi to vidimo, ne postoji razlika u značenju između ove dve reči.

1.1. Zašto baš sada evaluacija visokoškolskog obrazovanja?

Interes za evaluaciju u Norveškoj je u skaldu sa međunarodnim trendom. U SAD se tokom 1980-tih go-

dina pojavilo više izveštaja i knjiga koji su „utvrdili“ – doduše bez neke jače empirijske podloge – da je visokoškolsko obrazovanje u SAD u krizi. Neka od obrazloženja za to su bila vezana za sadržaj obrazovanja, gde su se, polazeći od jednog prilično elitističkog stava, iznosili argumenti protiv interdisciplinarnih i funkcionalno orijentisanih ponuda, a za opšteobrazovne tečajeve čiju srž čine „*the great books*“. Ostala obrazloženja su bila vezana za pitanje efikasnosti. Univerzitetima je postavljen zahtev da moraju da budu u stanju da dokumentuju da su „proizveli“ broj kandidata srazmeran utrošenim sredstvima.

Ima razloga da se veruje kako zanimanje za ovakvo dokumentovanje rezultata u obliku kvantitativnog dostizanja cilja može biti povezano s time da su se javni resursi smanjili i da je zato porasla potreba za prioritetima i racionalizacijom u javnom sektoru. To za sobom povlači i spoljni pritisak na javne ustanove da dokumentovano potvrde kako efikasno koriste novac od poreza i kako postižu rezultate.

Drugo objašnjenje može biti to da nadređeni organi u decentralizovanom društvu, u kojem se upravljanje delegira na dole, lako dolaze u upravljački vakum kada se centralno upravljanje svodi na upravljanje putem postavljanja ciljeva i okvira delatnosti. U takvoj situaciji evaluacija može da se upotrebi kao alternativni instrument upravljanja: da li je lokalna instanca postigla one ciljeve koje je postavila centralna instanca? Možemo li se uzdati u to da oni (na lokalnom nivou) rade kako mi (na centralnom) želimo kada više ne možemo da kontrolišemo da li oni poštuju naša pravila?

U ovom svetlu zanimljivo je da je član o evaluaciji u Vladinom izveštaju skupštini br. 40 (1990–91) o visokom obrazovanju uvršten u poglavlje 5.3 koje nosi naslov „Instrumenti upravljanja“.

Upotreba evaluacije kao instrumenta upravljanja jeste u izvesnoj meri problematična imajući u vidu delatnost univerziteta (i delom viših škola) koje:

- proizvode nematerijalne vrednosti;
- u situaciji kada ljudi rade zajedno i jedni sa drugima i
- gde su zaposleni kao profesionalna grupa sačuvali mnoge karakteristike „slobodnog zanimanja“.

U ovakvoj vrsti delatnosti i institucija imamo:

- višeznačne ciljeve;
- dosezanje cilja koje se može vrednovati tek na duge staze;
- mnoge važne činioce koji su van kontrole i uticaja „proizvođača“;
- nesigurnost u to koji se činioци moraju promeniti da bi se postigla promena rezultata u smeru ciljeva;
- nesaglasnost (sukob vrednosti) u pogledu toga koje mere je ispravno izabrati da bi se poboljšao kvalitet;
- nizak nivo svesti i znanja o nastavi kod mnogih koji rade u nastavi;
- visok stepen individualne i institucionalne autonomije u planiranju i sprovođenju nastave.

Zahtev za *efikasnošću* se lako povezuje sa željom za *merenjem*. Istovremeno su mnoge „vrednosti“ i „proizvodi“ visokog obrazovanja teško merljive veličine kako zbog toga što su – kako je već spomenuto – nematerijalne prirode, tako i zbog toga što postizanje cilja zahteva mnogo vremena.

U takvim slučajevima nije neobično krenuti od procesa koji treba da dovedu do rezultata – na primer,

nastavnog procesa – i vršiti njihovu evaluaciju, da bi se na taj način dobilo indirektno merilo rezultata. Ukoliko je nastavni proces dobar, trebalo bi da i rezultati budu dobri, doduše pod uslovom da su studenti sposobni i da imaju pristojne uslove da izvuku korist iz nastave.

Zanimanje za evaluaciju visokoškolskog obrazovanja nalazimo i u većini evropskih zemalja. U Holandiji je ministarstvo pred univerzitetu postavilo zahtev za eksternu evaluaciju studija, i univerziteti su odgovorili tako što su osnovali institut i uspostavili pravila za sistematsku spoljnu evaluaciju onoga što nude kao studije. U holandskom modelu postoje, dakle, spoljne grupe stručnjaka ili „jednako kvalifikovanih“ koji vrše evaluaciju *programa* (onoga što se nudi kao studije i same nastave) unutar istog predmeta u različitim institucijama. To je ono što se često naziva „*peer review*“.

U Velikoj Britaniji – gde univerziteti na mnogo načina imaju slobodniji položaj nego u mnogim drugim evropskim zemljama – pritisak od strane vlade da pokažu efikasnost kako bi dobili sredstva ipak je bio toliko snažan da su sami univerziteti osnovali centralno evaluaciono telo. Ono treba da nadgleda da li su pojedini univerziteti uspostavili i da li sistematski sprovode rutinske mere interne evaluacije unutar svih predmeta, te da li rezultati evaluacija vode ka merama za poboljšanje kvaliteta. U britanskom modelu su grupe stručnjaka one koje vrše evaluaciju kvaliteta *mehanizama za osiguranje kvaliteta* koje imaju pojedine institucije (koji oblici evaluacije se koriste za ponuđene programe studija i nastavu, kako se ta evaluacija sprovodi, i na koji se način iz rezultata evaluacije izvode mere). Dakle, za razliku od Holandije, ne vrši se direktna evaluacija kvaliteta nastave, već kvaliteta evaluacionih mera samih institucija.

U Danskoj je osnovan poseban evaluacioni centar za visokoškolsko obrazovanje. Taj centar obavlja eksternu

evaluaciju celovitog obrazovanja u pojedinim strukama (npr. obrazovanje farmaceuta, obrazovanje građevinskih inženjera, studije istorije) u različitim visokoškolskim institucijama. Poslodavci su različiti nastavni saveti ili ministarstvo. I tu se evaluacija radi uz pomoć imenovanih evaluacionih grupa sastavljenih od stručnjaka sa drugih univerziteta i studijskih grupa. I ovde se, dakle – kao i u Holandiji – radi direktna evaluacija ponuđenih programa nastave i same nastave.

U Švedskoj se evaluacija ponuđenih programa studija obavlja na isti način. Imenovane evaluacione grupe stručnjaka/jednako kvalifikovanih – često iz drugih zemalja – obavljaju evaluaciju ponuda u nastavi jedne stručne oblasti na različitim institucijama i o tome pišu izveštaj.

Znamo da je kod nas u Norveškoj pitanje evaluacije visokog obrazovanja postavljeno 1988. godine izveštajem „Znanjem i voljom“ iz serije Zvanične analize i izveštaji. O tom pitanju se nanovo detaljnije raspravljalo 1990. godine u Vladinoj preporuci „Kvalitet studija“, i zanimljivo je da je baš ovom delu Vladine preporuke posvećena najveća pažnja u kasnijem Vladinom izveštaju Skupštini o visokoškolskom obrazovanju (br. 40, 1990–1991).

Pozivajući se na Vladin izveštaj Skupštini, Ministarstvo je angažovalo Institut za analize pri Norveškom savetu za naučna istraživanja (sada Institut za analize naučnog rada i visokoškolskog obrazovanja) da sprovede eksterne evaluacije različitih ponuđenih programa studija na univerzitetima i višim školama (Jordell 1990). Prve evaluacije su sprovedene, dok su ostale u toku. I ovde kod nas se evaluacija vrši uz pomoć evaluacionih timova stručnjaka – koji u priličnoj meri dolaze sa drugih nordijskih univerziteta ili iz privrede – i vrši se direktna evaluacija ponuđenih obrazovnih programa. Timovi pišu izveštaje o svojim ispitivanjima, koja se zasnivaju na sopstvenim evaluacijama obrazovnih institucija i na pos-

latoj dokumentaciji u kombinaciji sa posetama timova određenoj instituciji.

Ministarstvo za crkvu, obrazovanje i nauku uputilo je 1993. godine dopis univerzitetima i zamolilo ih da podnesu izveštaje o tome kako je sprovedena interna evaluacija studija i nastave, a u vezi sa očekivanjima koja su izražena u Vladinom izveštaju Skupštini. Ministarstvo očigledno nije bilo zadovoljno dostavljenim odgovorima, i imenovalo je radnu grupu koja je u decembru 1993. donela preporuku „Studentska evaluacija nastave“ (1993). Ova preporuka je kasnije razaslati univerzitetima i visokim školama sa preporukom da se ta rešenja sprovedu u delo.

Pojedine obrazovne institucije su – istovremeno sa zanimanjem Ministarstva za evaluaciju, ali i podstaknute njime – radile na razvijanju internih sistema evaluacije. Oni su se posebno, ali ne isključivo, odnosili na studentsku evaluaciju nastave, i danas takvi sistemi postoje na više visokoškolskih institucija. Ministarstvo je u leto 1995. godine poslalo novu preporuku po kojoj je institucijama dat rok da do novembra 1995. podnesu izveštaj o sopstvenim merama za evaluaciju.

To je trenutna situacija (zimski semestar 1995). Ona bi mogla da se promeni. Da bismo mogli da je opišemo, analiziramo, razumemo i da se odnosimo prema njoj onakvoj kakva jeste – i prema njenim budućim promenama – potreban nam je određen broj teorijski utemeljenih pojmova. Na njih ćemo se osvrnuti u sledećem poglavlju.

1.2 Jezik evaluacije i način evaluacije

Dosad smo govorili uopšteno o evaluaciji. Prva bitna razlika koju moramo napraviti jeste ona između *evaluacije studenata* i *evaluacije studija* (i nastave). Evaluacija

rezultata učenja studenata se, na primer, obavlja putem ispita i rezultat ide na „teret“ ili na „štetu“ pojedinog studenta. Ova evaluacija se, naravno, može vršiti i u toku učenja, npr. kada student tokom semestra predaje zadatke i dobija nazad procenu koliko su oni dobri u odnosu na postavljene zahteve na studijama. Takvi zadaci mogu delom ulaziti u konačnu ocenu, ali mogu biti posmatrani i samo kao vežba za predstojeći ispit. Evaluacija ne mora biti izražena u formi ocene, već isto tako može imati oblik pismenih ili usmenih komentara zadatka.

Evaluacija studija se može vršiti ili tokom, ili na kraju učenja/nastave. Tu se vrednuju ponuđeni programi nastave ili sama nastava sa ciljem da se utvrdi da li su dovoljno dobre, ili šta je ono što treba poboljšati. Kao „podatke“ za jednu takvu evaluaciju možemo koristiti i tekuće rezultate učenja studenata ili na ispitu, ali u ovom slučaju rezultat ide na „teret“ studija, a ne pojedinog studenta. Ukoliko su ispitni rezultati slabi, postavljamo pitanje – u tom kontekstu – da li su nastavni program i nastava bili dovoljno dobri.

Koliko će takva evaluacije biti obimna, zavisi između ostalog i od toga šta želimo da promenimo i kolike resurse imamo na raspolaganju. Možemo raditi evaluaciju celog nastavnog plana i programa (npr. ponudu programa nastave istorije od jednogodišnjih studija do postdiplomskih studija), ali se možemo zadovoljiti i evaluacijom jednog niza predavanja iz antičke istorije od dva časa nedeljno na nivou jednogodišnjih studija. Ono što je u središtu pažnje u ovoj knjizi jeste, najbliže rečeno, nešto između: nastava tokom jednog semestra u okviru šire ponude raznih programa nastave, ali tako da evaluacija po mogućstvu obuhvati više od jednog oblika nastave i više od jednog nastavnika. Na razlog ćemo se vratiti kasnije. Ovaj okvir se, naravno, može po potrebi suziti ili proširiti.

Dakle, „evaluacija nastave“ – kako ćemo je odsad zvati – jeste ono čime ćemo se baviti u ovoj knjizi. Koristićemo ovaj naziv iako će evaluacija često obuhvatati više od onoga što – možda pomalo ograničeno – podrazumevamo pod „nastavom“. Kada kasnije u knjizi uvedemo evaluaciju učenja studenata putem ispita, činimo to zato što poređenje možda može da doprinese pojašnjavanju poenti koje pokušavamo da istaknemo.

Već u onome što smo rekli o dva tipa evaluacije uveli smo još dve okolnosti, koje je neophodno imenovati. Jedna je *kada* se vrši evaluacija: na početku nastavnog procesa, u nekoj tački tokom toga procesa, ili na njegovom kraju. Kao što ćemo kasnije videti, za evaluaciju nastavnog procesa od velikog značaja je da li se evaluacija vrši tokom perioda nastave ili na kraju, kada se sve završi.

Druga okolnost se tiče dva osnovna cilja evaluacije: da li će ona biti *kontrolna* ili *usmeravajuća*, sa daljim razvojem i poboljšanjem kao ciljem. Evaluacija studenata putem ispita je tipičan primer kontrolne evaluacije. Ona stavlja tačku, i njena namera nije da se stvori osnova sa koje bi se videlo šta se mora uraditi kako bi se stiglo do boljeg rezultata. Evaluacija nastave ima drugačiji cilj. Ona ne izriče nikakvu konačnu presudu o tome da li je nastava (dovoljno) dobra ili nije. Ona treba da dá informacije koje će stvoriti osnovu od koje će se krenuti u rad na razvoju bolje nastave.

To je princip koji je važno utvrditi. U rezimeu preporuke o studentskoj evaluaciji nastave koju je poslalo ministarstvo (KUF 1993) stoji:

„Osnovni cilj ove evaluacije jeste da studenti, nastavnici i instance koje su odgovorne za nastavu stvore najbolju moguću osnovu za dalji razvoj kvaliteta nastave“. (s. 27)

Ali, koliko god se to jasno kaže, mnogi – kako nastavnici tako i studenti – povezuju evaluaciju nastave sa kontrolom. Predmet, institut ili nastavnici treba da dobiju oštru kritiku, možda da budu upoređeni sa drugima i da dobiju više ili manje „lošu ocenu“. To je sigurno u vezi s tim što je u našem iskustvu i u našoj svesti kontrola tako čvrsto povezana sa evaluacijom da to shvatanje izbija iz većine idealnih formulacija da „to nije namera“. Baš zbog toga je vrlo važno čvrsto se držati *usmeravanja* kao glavnog cilja evaluacije nastave. Ako se to ne shvati, unosimo tako mnogo asocijacija na moć, sankcije, napad i odbranu da su nam šanse da uspemo značajno smanjene. Ono što ovde piše o evaluaciji nastave zasnovano je na tome da ona treba da bude mera od koje *sve* strane – institut, administracija, nastavnici i studenti – imaju *zajedničku* korist, mera koju zajedno sprovode kao pomoćno sredstvo u radu na postizanju najbolje moguće nastave i najboljeg mogućeg procesa učenja za studente.

Drugo razjašnjenje je vezano za to *ko* obavlja evaluaciju. Iako se ovde često govori o *studentskoj* evaluaciji nastave, iz onoga što je rečeno u prethodnom odeljku jasno proističe da je to *zajednički* poduhvat. To npr. znači da i studenti i nastavnici treba da daju predloge i da zauzimaju stavove prema tome šta treba vrednovati, kako to treba da se uradi i koje zaključke treba izvući iz rezultata evaluacije. Takođe ne postoje prepreke da nastavnici učestvuju u međusobnim evaluacijama nastave, baš zbog toga što nije stvar u tome da se kaže koliko je nastava dobra. Kolegi je daleko lakše da bude u funkciji posmatrača – na zahtev onoga koji drži nastavu – i da prati kako nastava funkcioniše u odnosu na ono što je planirano.

Isto tako moramo da mislimo i o tome *kome evaluacija treba da bude namenjena* – ko ima pravo posjedovanja i korišćenja evaluacije. I ovde je u osnovi ista ona

ideja zajedništva. Upravo one „strane“ koje zajedno planiraju, sprovode i imaju korist od promena koje se odvijaju i odgovornost za njih, jesu te koje treba da imaju pristup rezultatima evaluacije. Dokle god je njen cilj da usmerava, oni koji su *neposredno* odgovorni za nastavu – uključujući i studente, koji su njen deo – i imaju koristi od rezultata. Zato i oni koji su obavljali evaluaciju i oni na koje se evaluacija odnosila, treba da budu upoznati sa rezultatima i da osećaju odgovornost da ti rezultati budu ozbiljno shvaćeni. Čim rezultati izađu iz ovog kruga, raste rizik da se evaluacija doživi kao kontrola. O tome detaljnije u 3. poglavlju.

Trebalo bi, međutim, omogućiti onom nastavniku ili onim nastavnicima koji su bili predmet evaluacije, ili institutu, da – sa izvesnim ograničenjima – upotrebe te rezultate van ovog kruga. To se, na primer, može odnositi na dokumentovanje visokog kvaliteta ili potrebe za sredstvima. Primer ovog poslednjeg može biti situacija kad se evaluacijom utvrdi da rezultati učenja kod studenata zavise od obrade gradiva u manjim grupama, ali da za takvu podelu nedostaju sredstava.

To može biti aktuelno i za nastavnike koji žele da dokumentuju svoje pedagoške kvalifikacije, da pokažu kako su sistematski radili na razvoju kvaliteta svoje nastave, između ostalog i putem sistematske upotrebe studentskih evaluacija. Ovde, kao i kada pojedini nastavnik prilaže dokumentaciju o svojoj istraživačkoj kompetenciji prilikom konkurisanja za neko mesto, mora onaj koji konkuriše sam da odluči da li će staviti na uvid rezultate evaluacije nastave, i koji deo će staviti na uvid.

Takođe je važno naglasiti da evaluacija nije odgovornost pojedinog nastavnika ili pak studenata, već da i institut, odeljenje, odsek ili kako se već zove instanca odgovorna za nastavu, ima svoj deo odgovornosti, i da zato i ona mora biti upoznata sa rezultatima. Naime, mnoge promene, koje možda treba razmotriti kao posled-

dice evaluacije, mogu da utiču na promene u onim delovima nastave koji nisu vrednovani. Može se, na primer, desiti da moraju da se izvrše promene u raspodeli sredstava i redosledu prioriteta, a da to nije pod kontrolom pojedinog nastavnika ili grupe nastavnika.

Ovde moramo razgraničiti *eksternu* i *internu* evaluaciju. Primer eksterne evaluacije može biti ono što se radi pod vođstvom Instituta za analize (vidi prethodni tekst) u ime Ministarstva za crkvu, obrazovanje i nauku, gde spoljna evaluaciona grupa posmatra ponuđene programe u različitim institucijama. Iako to ne *mora* nužno biti tako, eksterna evaluacija lakše asocira na kontrolu. No, nije uopšte nezamislivo da neki institut ili tečaj zatraže pomoć spolja radi evaluacije svoje nastave od strane osoba sa drugih instituta ili tečaja, pri čemu sami učestvuju u postavljanju premisa evaluacije, sami preuzimaju rezultate i sami izvlače zaključke. Takva je evaluacija i dalje eksterna, ali je podjednako usmeravajuća.

Interna evaluacija je prožeta onime što je ranije napisano o jedinici koja sama planira, sprovodi i koristi evaluaciju *uz pomoć sopstvenih snaga, sredstava i za svoje potrebe*. Mi ćemo se u ovoj knjizi posebno usredrediti na taj tip evaluacije.

Šta se evaluira?

Ranije smo precizirali da je *nastava* ono što se evaluira, ali to ipak treba malo detaljnije obraditi, jer u nastavi postoji mnogo stvari koje je moguće evaluirati. Nekoliko primera može da ilustruje taj raspon:

- Možemo vršiti evaluaciju nastave pojedinog nastavnika sa ciljem da utvrdimo:
 - u kojoj meri je način predstavljanja izabrane građe razumljiv i jasan studentima, ili

- u kojoj meri se studenti aktiviraju da učestvuju u samom predavanju, ili u periodu do sledećeg predavanja, ili
- da li su ilustracije koje nastavnik koristi u obliku primera, modela, dijapozitiva, folije ili crteža na tabli dovoljno jasne, jednostavne i razumljive, da li ih je premalo ili previše, i da li su relevantne za razumevanje gradiva, ili u kojoj meri su studenti u stanju da zapamte važne elemente iz tih ilustracija kada napuste slušaonicu.
- Možemo takođe evaluirati kako je sadržaj nekog tečaja pokriven i obrađen kroz nastavu za koju u okviru toga tečaja odgovornost deli više nastavnika.
 - Koje teme nisu spomenute tokom nastave i da li je studentima u dovoljnoj meri jasno šta mogu da nauče učestvujući u nastavi, a šta moraju da nauče sami?
 - U kojoj meri se nastava različitih nastavnika preklapa, i da li je to u tom slučaju planirano i namerno ili nenamerno i slučajno?
 - U kojoj meri nastavnici saraduju u planiranju tečaja i udela i funkcije pojedinog nastavnika u nastavi, i da li se ta saradnja odvija kako je planirana?
 - Koji su ciljevi planirani kao oni do kojih studenti treba da stignu uz pomoć te nastave, i kako je zamišljeno da oni dosegnu druge ciljeve tečaja?
- Takođe je moguće evaluirati u kojoj meri se studenti na tečaju pripremaju za nastavu i obrađuju gradivo posle nje. Možemo takođe ispiti-

vati da li mere koje je nastavnik uveo (na primer, uvodna reč studenata na izabrane teme na tečaju, zajednički rad više studenata – između časova – na problemima koje nastavnik formuliše, odnosno nastavnici formulišu) funkcionišu tako da doprinose pojačanoj aktivnosti studenata i utisku aktivnijeg učenja – ili to ne čine.

- Možemo posmatrati kako nastavnikov način ophođenja na seminaru doprinosi – ili otežava – učestvovanju studenata u raspravama.
- Možemo, naravno, evaluirati i kako studenti doživljavaju obim i težinu gradiva koje čini tečaj u odnosu na vreme predviđeno za taj tečaj ili broj bodova' koji daje, i kako eventualno reaguju ako doživljavaju tečaj kao pretežak.
- Možemo, naravno, proučavati i kakav stav različite grupe studenata (muškarci/žene, redovni/vanredni studenti, grupe različitog predznaka itd.) imaju prema ovome.

Sve ovo – i još mnogo više – možemo uzeti za predmet evaluacije, ali ne sve istovremeno. I tu smo došli do ključne tačke evaluacije nastave: evaluacija mora da posluži tome da saznamo *nešto što nam je zaista potrebno da saznamo*:

- jer imamo razloga da verujemo da je to „kritičan faktor“ koji je vrlo značajan za kvalitet učenja studenata
- i zato što smo nameravali, i imamo mogućnosti, da nešto učinimo s tim kada dobijemo rezultate evaluacije.

Da to kažemo na drugi način: nema smisla raditi evaluaciju nečega za šta se ne veruje da je značajno za učenje – samo da bi se evaluiralo. Isto tako nema smisla

saznati šta studenti misle o obimnosti i težini tečaja, ako vam nije namera da njihovo mišljenje uzmete u obzir u određivanju nivoa i obimnosti tečaja u budućnosti. U oba ova slučaja evaluacija je obmana koja se sprovodi zato što tako treba (dakle, zbog drugih, a ne zbog sebe), a to opet dovodi do toga da evaluacija nastave lako izbija na loš glas.

Zaključak je da je razmišljanje pre evaluacije o tome *zašto je važno nešto znati* – gledano sa stanovišta nastavnika i studenata – jedan od najvažnijih delova evaluacije. Ono zapravo daje evaluaciji ograničenje i perspektivu koji su od velike pomoći u preostalom poslu.

Navedeni primeri pokazuju da neki delovi evaluacije pretpostavljaju malo više od toga da studenti pismeno odgovaraju na pitanja o tome šta misle o ovome i onome. Na primer, može biti dobro:

- da posmatrač (neki drugi nastavnik ili 2–3 naročito određena studenta) prati predavanja kako bi video kako funkcionišu;
- da se s vremena na vreme zastane u samom predavanju kako bi se dobili direktni, usmeni studentski komentari o jednom ili više primera za koje nastavnik želi da sazna da li su suviše detaljni, suviše nejasni ili preobimni;
- da neko iz administracije instituta (savetnik za nastavu ili neko sa sličnim radnim zadacima) razgovara sa onim nastavnicima koji predaju na istom tečaju ili programu – pojedinačno i/ili zajedno – o tome kako sarađuju u planiranju i sprovođenju nastave.

Evaluacija određenih delova nastave takođe zavisi od više faktora osim studentske evaluacije, iako ona – u kontekstu ove knjige – zauzima središnje mesto.

Kada i koliko često treba da sprovedimo evaluaciju?

I tako smo došli do pitanja *kada* treba da se radi evaluacija nastave? Prva pomisao i kod nastavnika i kod studenata jeste da to, naravno, treba raditi na kraju, kada je nastava završena i spremna za evaluaciju. Može opet delovati kao da je takvo razmišljanje povezano sa evaluacijom u obliku ispita. On i jeste bezmalo uvek na kraju. Smatramo da posledice evaluacije pre treba da budu poboljšanja nastave dok ona još traje, a za one koji prate nastavu, to znači da se evaluacija radi u toku procesa nastave. Tako bi nastavnik bio zadovoljan, jer zna da sve ide vrlo dobro, i bio bi motivisan da u ostatku nastave izvuče baš ono najbolje (*nothing succeeds like succes!*). Druga mogućnost je da i nastavnici i studenti mogu da prepoznaju one delove nastave koje je moguće poboljšati dok je tečaj još u toku („Sada idemo prebrzo, a i nemoguće je uhvatiti beleške sa grafika na folijama kad se mrdaju po projektoru“).

Studente takođe više motiviše i više obavezuje da učestvuju u evaluaciji kada znaju da to može da utiče na nastavu koju sami prate, nego ako se poboljšanja vrše tek u sledećoj generaciji – iako je i to važno. „Evaluacija nastave“ takođe više obavezuje nastavnika/nastavnike, jer nije tako lako „zaboraviti“ da nešto mora da se uradi da bi se poboljšale slabe tačke ili dobre osnažile, kao kada se rezultati evaluacije pojave tek kada dotična generacija završi sa nastavom.

Jedan od čestih argumenata protiv ovakve evaluacije u toku nastave jeste da studenti tek na kraju tečaja (najčešće u kasnijem toku studija ili kad počnu da rade) zaista shvate suštinu nastave, i da zato tek tada mogu da procene način na koji je ona organizovana. Drugi argument je da ima više stvari koje se ne mogu evaluirati

usred tečaja (na primer, šta studenti misle o ispitu), i treći je da rezimiranje i obrada rezultata evaluacije toliko dugo traju da je svejedno prekasno za neka poboljšanja u toj generaciji. Svi ovi argumenti imaju *nekog* smisla. Nešto se uvek izgubi, ali to se izgubi bez obzira na vreme evaluacije, a prednosti evaluacije u toku nastave su velike. Može se napraviti i takva organizacija da se one stvari sa kojima se želi nešto uraditi tokom tečaja – ako je neophodno – evaluiraju posebno, a da se studentska evaluacija nastave sprovede po završenoj nastavi. Institucija sa svoje strane može da obezbedi uslove da se, na primer, podaci iz nekog upitnika koji je upotrebljen u toku nastave što brže obrade bez posebnog rada nastavnika ili studenata, ili se mogu upotrebiti oblici evaluacije koji ne zahtevaju temeljnu obradu mase podataka (vidi poglavlje 2).

Kao što ćemo kasnije videti, kod nekih oblika evaluacije nastave problem vremena nastave otpada. Primer toga je, između ostalog, kada nastavnik koristi manju grupu studenata kao „referentnu grupu“ i održava sa njom kratke razgovore o nastavi za sve vreme dok nastava traje.

U vezi sa pitanjem o vremenu evaluacije, prirodno je postaviti i pitanje o tome *koliko često* treba raditi evaluaciju neke nastavne celine. Ovo pitanje se vrlo često postavlja kao da je ta evaluacija uglavnom neka napast, mora i poseban teret, koji mora da se nosi jer to drugi zahtevaju. Ovako gledano, normalno je da se pitanje odnosi na to da li je neophodno ista predavanja evaluirati češće nego kada se drže treći, četvrti ili peti put.

S druge strane, nastavnik na univerzitetu može da kaže: na koji način ću iskoristiti mogućnost sistematske povratne informacije o svojoj nastavi u ovom semestru? Na šta mi je bitno da obratim pažnju ovog puta, i šta studenti žele da im se razjasni? Drugim rečima: Kako se na duge staze može držati dobra nastava bez više ili manje

stalnog dijaloga sa onima koji u nastavi učestvuju, o tome kakav je njihov doživljaj u odnosu na moje ideje o tome kakva ona treba da bude? Svesni smo da je mnogima potreban relativno veliki korak kako bi došli do ovog stava, ali ga mi ipak lansiramo kao jednako „prirodan“ način razmišljanja kao i onaj prvi, čiji je osnovni stav restriktivan.

Sa praktične strane gledano, pitanje učestalosti evaluacije se mora posmatrati u odnosu na niz drugih faktora:

- Koliko je obimna nastava koja treba da se evaluira (po trajanju, obimu, broju nastavnika i studenata)? Što je obimnija, to se ređe evaluira – iz čisto finansijskih razloga. S druge strane, možemo reći da je količina sredstava proporcionalna broju učesnika, i samim tim je i važnije da nastava bude dobra – a to znači: veće insistiranje na evaluaciji.
- Kakvi su bili rezultati ranijih evaluacija? Što je bilo manje problema, to su evaluacije ređe.
- Da li su se u nastavi, studentskoj grupi ili prilika „oko“ nastave dogodile važne promene? Što su promene brojnije/veće, to je češća evaluacija.

– Ima li nečega što samim nastavnicima nije jasno u vezi nastave? Što ima više nejasnih stvari, to su evaluacije češće – iako se isto tako može reći da je slučaj kada nastavnicima sve izgleda jasno u vezi njihove nastave jedan od najjačih razloga da se evaluacije stalno rade, i da se u planiranje uključe drugi ljudi.

Kako se evaluacija sprovodi?

Razumljivo je da je jedno od velikih pitanja koja se tiču evaluacije nastave *kako* se ona sprovodi? Ovo pitanje metode je najčešće toliko istaknuto da se diskutuje samo o tome. Zato je na početku bitno podvući da odgovor, ili

tačnije *odgovori*, zavise od mnogih faktora koji su pomenuti: koji je cilj evaluacije, šta treba da se evaluira, i kada će se evaluacija obaviti.

Postoji važna razlika između *formalne* i *neformalne* evaluacije. Što je evaluacija formalnija, to je jača tendencija ka obimnosti, ka uključivanju velikog broja ljudi, i govori se o formalizovanom sakupljanju podataka, često u obliku upitnika. A tako rizikujemo i da se udaljimo od malih, ali bitnih stvari koje zapravo čine suštinu svakodnevnog nastave. O tome se dosta može saznati putem manje formalnih, ali iznijansiranih postupaka: putem sistematskih razgovora sa malim referentnim grupama studenata, malih, rukom pisanih komentara studenata u poslednja dva minuta časa, itd.

U kontekstu evaluacije često možemo da kažemo „*Small is beautiful*“, a zajedno sa malim formatom često ide i neformalno.

Evaluaciju čisto refleksno često povezujemo sa tim da ona treba da bude neka vrsta „merenja“. Usled mnogih kulturno uslovljenih razloga, često deluje kao da imamo više vere u rezultate koji se mogu izraziti brojevima – i koji zato deluju kao da su rezultat nekog merenja – nego u rezultate koji su na uobičajenom govornom ili pisanom jeziku. Ovi potonji deluju kao manje pozdani, subjektivniji i ne toliko „tačni“ kao rezultati „merenja“.

To, međutim, nije toliko jednostavno. Mnogi studenti znaju da ocena u vidu prostog brojnog simbola retko pruža toliko informacija koliko jezički komentar rada koji se vrednuje. Takođe će mnogi univerzitetski nastavnici doživeti da malo detaljniji jezički komentar jedne grupe studenata, koja se kroz razgovore sa kolegama pripremila da dâ povratnu informaciju o nastavi, ima više smisla nego ono što se dobije brojčanom raspodelom odgovora

na neka pitanja na koja su studenti odgovorili u evaluacionoj shemi.

U poglavlju 2 ćemo se daleko detaljnije baviti izborom metoda koje možemo upotrebiti u evaluaciji nastave. No, već ovde možemo podvući koliko je bitno *prvo* razmisliti o čemu nešto želimo da saznamo, a *zatim* razmišljati otvoreno, fleksibilno i kreativno o tome koji je najbolji način da o tome nešto saznamo. Smatramo da je neophodno izboriti se sa *automatskim* vezivanjem evaluacije nastave za upotrebu upitnika, a to često možemo videti i unutar visokoškolskog obrazovanja, i predočiti nastavnicima i studentima druge mogućnosti. Pri tom ne gubimo iz vida neophodnost upotrebe upitnika u situacijama u kojima ova metoda daje najbolje rezultate.

Važno je, međutim, pomenuti još jednu stvar koja se tiče metoda studentske evaluacije. Ono što saznajemo od studenata kada ispitujemo njihove stavove o nastavi jesu u načelu dve različite stvari:

- Dobijamo relativno „objektivne“ informacije, na primer, o tome na koliko predavanja su bili, koliko su tehnika pregleda sami probali da izvedu (u kliničkoj medicinskoj nastavi) ili koji broj studenata redovno dolazi u njihovu diskusiju grupu.
- Dobijamo čisto subjektivna vrednovanja studenata nečega što su doživeli. Možemo, na primer, da saznamo da je jedan deo studenata određene delove gradiva doživio kao „teške“, ali ne znamo koliko ih oni smatraju teškima, čak ni kada odgovaraju po skali sa pet stupnjeva. Može biti da su oni studenti koji su označili 4 doživeli različite stupnjeve težine. I ne saznajemo da sadržaj *jeste* težak, samo da postoji jedan broj studenata koji su ga tako *doživeli* – kada ih o tome pitamo.

Ovo, međutim, ne treba da nas obeshrabri pri evaluaciji. Sasvim je jasno da su subjektivni studentski doživljaji nastave važni i da ih treba uzeti u obzir. Kao nastavnici, mi i sami znamo da naš lični doživljaj sadržaja, studenata i nastavne situacije igra važnu ulogu u tome kako se osećamo, odnosimo prema nastavi i studentima i planiramo svoj rad. U tom smislu su studentski iskazi vrlo značajni čak i kad je reč o subjektivnim iskazima. Ako studenti izraze svoje mišljenje – subjektivno – da je nešto teško, ili da osećaju da nisu dovoljno aktivni, ili da nemaju vremena da se pripreme, to je *polazište* sa kojeg možemo krenuti u pokušaju da razumemo šta oni pod tim podrazumevaju, zašto je to tako, i da li to znači da treba vršiti promene u nastavi.

U odnosu na šta gledamo rezultate evaluacije?

Pri svakoj evaluaciji se ono što se evaluira poredi sa nekom normom ili standardom. To je slučaj i kod evaluacije nastave. Međutim, često se događa da nam nije jasno šta sačinjava tu normu sa kojom poredimo.

Na primer, pitam studente: „U kojoj meri si zadovoljan mojim objašnjenjima u nastavi?“ Ako su odgovori takvi da 25% kaže „vrlo dobro“, 22% „prilično dobro“, 31% „osrednje“, 22% „prilično loše“, a 0% kaže „vrlo loše“, šta onda reći o rezultatu? Da li jeste ili nije zadovoljavajući u odnosu na normu – i u odnosu na koju normu? Da li treba da budem zadovoljan ako je više od 50% odgovora na pozitivnoj strani i ako niko ne odgovori „vrlo loše“? U tom slučaju rezultat odgovara zahtevu da 0% dâ ocenu „vrlo loše“, ali ne i zahtevu da više od 50% bude na pozitivnoj strani.

Ili, recimo da sam na tečaju imenovao referentnu grupu od pet studenata i da sa njima redovno održavam

sastanke. Jedna od tema o kojoj sa njima razgovaram je napredovanje u nizu vežbi koje prate. Da li idemo prebrzo ili oni stižu da pročitaju ono što treba pročitati pred svaku vežbu? Recimo da tri redovna studenta smatraju da je tempo dobar, jedan od dva vanredna studenta smatra da je tempo prebrz, a drugi vanredni student kaže da njemu lično odgovara, ali da većina vanrednih studenata ne stiže da pročita sve između dva predavanja, da se zato osećaju toliko loše pripremljenima da nauče manje na seminar-skim vežbama nego što mogu. Gde se nalazi norma u odnosu na koju ću posmatrati ovaj rezultat? Poslednji put kada sam držao taj seminar, pokušao sam da izložim više gradiva i mnogi su komentarisali da je tempo prebrz. Sada sam malo smanjio tempo, i više ih je zadovoljno, iako vanredni studenti – a oni čine više od polovine na seminaru – i dalje imaju problema. Ne, to nije u redu! Norma nije utvrđena, već *zavisi od toga na šta želim da obratim posebnu pažnju*, od cilja seminara, od toga da li vanredni studenti mogu da izaberu neke druge tečajeve na kojima se sporije napreduje, itd.

Pojedini nastavnici više puta u toku tečaja dele jednostavne upitnike sa nekoliko pitanja. Kad je reč o ključnim pitanjima, oni sebi kažu: ako je prosek odgovora na ova pitanja (na primer, da li nastava aktivira studente, da li stvara želju za daljim učenjem i da li studenti osećaju da se ceni kada oni sami postavljaju pitanja ili komentarišu) ispod 3,5 od mogućih 5, onda nešto mora da se preduzme. Drugim rečima, nastavnik ova pitanja koristi kao indikator kvaliteta nastave. Ukoliko su odgovori na ova pitanja dovoljno dobri, on računa da je i nastava na zadovoljavajućem nivou. Ukoliko su ispod norme koju je on postavio, on to mora detaljnije da ispita i da proceni šta je potrebno preduzeti. Pitanja, dakle, nastavniku služe kao neka vrsta crvenog ili zelenog svetla u njegovom daljem radu.

Norme se, dakle, mogu postaviti:

- apsolutno u odnosu na (brojčane) vrednosti za koje se unapred odlučujemo;
- u odnosu na prethodne rezultate da bi se pratio napredak otkad su napravljene prethodne promene, ili
- u odnosu na druge nastavnike/tečajeve, ukoliko se koristi isti tip instrumenta za sakupljanje podataka.

Međutim, sve su ove norme povezane sa nastavničkim i studentskim doživljajem dobre nastave. One su pokušaj da se taj doživljaj izrazi. Upravo je ovaj doživljaj – ono što se u pedagogiji često naziva nastavničkom „teorijom na osnovu prakse“ nastave – osnova načina vođenja nastave (unutar mogućih okvira) i na osnovu nje se određuje standard evaluacije nastave. Zamislimo da profesor Andersen ima teoriju prakse – razvijenu kroz sopstvena iskustva u učenju i nastavi – koja, između ostalog „kaže“:

- da su predavanja najsvrsishodniji oblik nastave;
- da većina studenata pri kraju tečaja zaista razume materiju i
- da današnji studenti premalo uče i zato se ne pripremaju valjano za nastavu.

Kako Andersenov način organizovanja nastave tako i njegova reakcija na studentsku ocenu nastave poći će od ove teorije na osnovu prakse. U principu, tek kada se dogodi promena te teorije prakse, ima razloga očekivati promenu organizovanja nastave ili neko drugo tumačenje i shvatanje rezultata neke evaluacije nastave. Zato je toliko važno da se raspravlja o tome kako nastavnici, i studenti – jer i oni imaju svoje teorije prakse o nastavi – razmišljaju o nastavi i zamišljaju je, a polazeći od rezul-

tata evaluacije. Tek tada ovi rezultati mogu da deluju kao izazovi ili potvrde teorija prakse koje se koriste. Na ovo ćemo se vratiti.

U praksi je, međutim, vrlo često slučaj da ne postoji neka utvrđena norma sa kojom bi se evaluacija poredila. I zato preporučujemo da se *unapred* razmisli o tome kakvi se rezultati evaluacije očekuju (ili im se nada), tako da se evaluacija u svakom slučaju može sagledati u odnosu na neki očekivan rezultat – iako to nije neka jasna norma ili standard. Apsolutno preporučujemo da se sa studentima razgovara o tome šta oni smatraju „dovoljno dobrim“, iako će i među njima biti različitih shvatanja. U svakom slučaju, nije dovoljno da nastavnik bude zadovoljan rezultatima evaluacije ukoliko niko od studenata nije zadovoljan. Ukoliko nastavnik smatra da je zadovoljavajuće da 75% studenata misli da je nastava suviše teška i da nemaju koristi od nje – jer on smatra da mora da bude toliko teška da bi zadržala prihvatljiv stručni kvalitet – onda je i s tačke gledišta nastave i s tačke gledišta učenja problematično ako $\frac{3}{4}$ studenata smatra da nemaju od te nastave koristi.

Koje *zaključke* možemo izvući iz evaluacije?

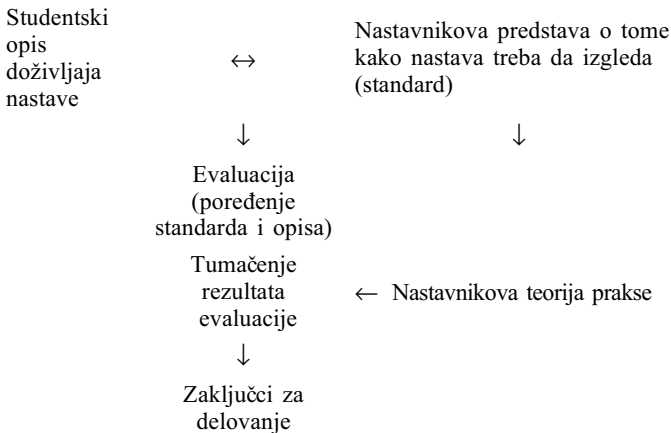
Na kraju ovog pregleda razmotrićemo ono što je možda najvažnije i najproblematičnije u evaluaciji nastave, naime koje *zaključke* možemo izvući iz nje. U onoj preporuci koju je Ministarstvo za crkvu, obrazovanje i nauku razaslalo, o studentskoj evaluaciji nastave piše sledeće:

„Utisak je, međutim, da je tu fazu evaluacionog procesa – tumačenje i *zaključke* evaluacije – trenutno najteže sprovesti. To je najverovatnije prouzrokovano time što je pedagoška kompetentnost nastavnog osoblja na univerzitetima trenutno relativno ograničena, i da zato

može biti teško – čak i kada evaluacija ukazuje na potrebu za poboljšanjima – pronaći mogućnosti da se ona sprovedu.“ (KUF 1994, s. 24.)

Ono što je pre svega bitno u vezi sa tim jeste da se ne smetne s uma da studentska evaluacija u većini slučajeva ne nudi konkretne promene koje treba sprovesti. Ona samo daje opis situacije, u nekoliko izabраниh dimenzija, onako kako je studenti doživljavaju. Zamislimo da nastavnik (na primer, posle razgovora sa studentima) unapred ima određene predstave o tome kako bi nastava trebalo da izgleda i šta studenti treba da dožive i iskuse. Ova predstava, koja je deo teorije prakse, može – kao što smo već rekli – da funkcioniše kao neka vrsta standarda ili norme. Pokušaćemo da to prikažemo u donjoj shemi.

Sama evaluacija je zapravo poređenje standarda nastavnika (u teoriji prakse) i opisa studentskih doživljaja. Ali, ono što ovim putem izbije na površinu mora se protumačiti i razumeti da bi se mogla obrazovati osnova za dalje delovanje. A to tumačenje za ishodište ima nastavnikovu teoriju prakse, i njegovo tumačenje se ne može dopuniti tumačenjima drugih ljudi sa drugačijim teorijama prakse.



Evo jednog primera, ponovo sa profesorom Andersenom: recimo da evaluacija na sredini tečaja pokaže kako veliki broj studenata – čak veći nego što je Andersen očekivao – smatra da su predavanja teška i da oni od njih nemaju koristi. Zbog toga mnogi studenti izraze želju da prestanu da prate predavanja. U tom slučaju je normalno očekivati da Andersen, polazeći od svoje teorije prakse, protumači rezultate tako što kaže u sebi: „Bože, ova generacija studenata je još manje voljna da radi nego obično. Ali pošto je za njih važno da prate ova predavanja, tako da bi mogli da razumeju građu krajem semestra, u sledećem semestru će ovaj tečaj biti obavezan.“

Neki drugi nastavnik, sa drugačijom teorijom prakse, drugačije bi protumačio rezultat. On bi razmislio da li je moguće smanjiti nivo težine, barem na početku tečaja, ili da li je ukupno opterećenje studenata – predavanja i samostalan rad – u tom semestru bilo preveliko.

Ponovo je važno podsetiti da *evaluacija ne daje jasan odgovor na pitanje koja sredstva treba upotrebiti u daljem radu. Ona se mora protumačiti i razumeti da bi predstavljala osnovu za dalje delanje.*

Za *nastavnike* je zato važno da budu svesni onih ideja na osnovu kojih oblikuju svoju nastavu, i uloga koje u okviru toga dodeljuju sebi i studentima. Tada evaluacija – zajedno sa raspravom o njoj sa drugima – postaje mogućnost da se potvrdi ili preispita sopstvena teorija prakse.

Za *studente* je važno da budu svesni da, ukoliko nastavnici ne vide alternative nastavi koju drže, njima nije tako lako da bez predrasuda prihvate problematičan rezultat evaluacije, i da budu voljni da unaprede nastavu. Svi vrlo dobro znamo da nas kritika nad kojom smo nemoćni sputava i demotiviše. Smatramo da deo otpora koji postoji protiv toga da studenti evaluiraju nastavu

potiče upravo od toga što neko ko je nastavnik nije zainteresovan da dokazuje da se to što on radi ne doživljava pozitivno, a pri tom i ne vidi alternative postojećoj praksi, i još možda i oseća da ovaj deo rada unutar visokoškolskog obrazovanja nije ono na čemu institucija najviše insistira kad je u pitanju karijera.

Ono što *nijedna strana* ne sme da smetne s uma jeste da ni studentska evaluacija nije gotovo rešenje. Nije nemoguće da neki deo nastave kojim su studenti nezadovoljni zapravo jeste dobar. I studenti unutar svojih teorija prakse mogu imati stavove o nastavi koji nisu idealni. Mnogi studenti mogu, na primer, da se drže tradicionalnog shvatanja o tome da je nastava u kojoj se samo prenose znanja ipak najbolja. U tom slučaju bi nastavnici čija je nastava problemski orijentisana i takva da aktivira studente dobili loše rezultate evaluacije. U takvom slučaju nastavnik ne mora nužno da svoju nastavu prilagođava studentskoj evaluaciji. Ali onda se on/ona nalazi pred jačom potrebom za obrazloženjem: neophodno je objasniti i obrazložiti studentima zašto je nastava takva kakva jeste, u nadi da će oni shvatiti da ona ipak može biti svrsishodna. Negativna studentska evaluacija treba u svakom slučaju da bude opomena nastavniku da preispita svoju nastavu i teoriju prakse na kojoj se ona zasniva. S tim u vezi možda treba opomenuti nastavnike da ne shvataju doslovce izjavu da studentska evaluacija sama po sebi nije gotovo rešenje za to šta je dobra nastava i da ne odbacuju svaki rezultat evaluacije koji se ne poklapa sa njihovim sopstvenim stanovištem.

Ranije smo pomenuli jednu stvar koja se tiče zaključaka evaluacije, a odnosi se na vreme evaluacije. Ukoliko se iz evaluacije ne izvuku neki zaključci, studenti neće biti motivisani za neku kasniju evaluaciju. Naravno da ne treba svaka evaluacija da vodi ka promenama. Ukoliko su studenti zadovoljni i smatraju da je nastava

onakva kakvu je nastavnik zamislio, naravno da nema razloga za promene, barem ne zbog rezultata evaluacije. Ipak je važno da rezultati evaluacije budu dostupni studentima i da se zajednički utvrdi da oni potvrđuju stav da nema potrebe za promenama.

Takođe upozoravamo na mogućnost da se evaluacija izjalovi, da se rezultati nikad ne saznaju, da ne dođe ni do kakve promene (iako možda postoji potreba da se ona sprovede) – ukratko, da se stekne utisak kao da evaluacija nije ni trebalo da ima nekog značaja.

Od ogromne je važnosti naglasiti da cilj evaluacije nastave ni u kom slučaju nije samo da otkrije ono što nije dobro, kako bi to moglo da se poboljša, iako je ovaj „zubarski model“ evaluacije duboko usađen u nama. Evaluacija nije zubar koji samo traži rupe i buši tamo gde najviše boli. I u evaluaciji nastave su ljudi zainteresovani i raduju se zbog rezultata „nema rupa“. Ustaljen pozitivan rezultat motiviše one koji drže nastavu, i stimuliše dobar dalji rad. Osim toga, vrlo dobro se može upotrebiti za dokumentovanje kvaliteta nastave kako interno, tako i eksterno, stvara osećaj opravdanog ponosa zbog rada u određenoj instituciji, i pokazuje da je taj deo posla dobro očuvan.

Rezime

Ovim smo razmotrili niz kategorija evaluacije. Definisali smo važne pojmove i distinkcije i pokušali da im damo sadržaj i smisao kroz određenu konkretizaciju. Da bismo rezimirali, možemo reći da ovaj priručnik *posebno* ima za cilj da osvetli:

- evaluaciju nastave (i delimično druge strane organizacije nastave);

- gde je žiža na višestranim i važnim stranama nastave, s kojima želimo nešto da učinimo;
- prvenstveno tako što ćemo evaluaciju sprovesti u toku procesa nastave (i eventualno pri kraju);
- a da je pritom jasan cilj evaluacije da usmerava nastavu;
- da bude od koristi onima koji su direktno odgovorni za nastavu i učesnicima u nastavi;
- zbog čega je uglavnom namenjena internoj upotrebi onih koji je rade;
- gde studenti treba da budu glavni izvor evaluacije (ali i da se može dopuniti drugim evaluacijama) te da, osim toga, učestvuju u pripremama i u tumačenju rezultata;
- pri čemu treba koristiti raznovrsne metode koje se biraju više po svojoj svrsishodnosti za ono o čemu se nešto želi saznati, nego po tome što se tradicionalno koriste;
- tako da evaluacija da bude relativno neformalna
- da svaki pojedinac postane svestan toga šta on sam smatra prihvatljivim ili poželjnim i da to upotrebi kao (privremenu) normu za tumačenje i razumevanje rezultata evaluacije i
- da u evaluaciji veliki značaj dobije izvlačenje zaključaka sa ciljem daljeg razvoja nastave (ili ulaganja većih napora da se objasni i obrazloži zašto nastava treba da bude kakva jeste, uprkos studentskom vrednovanju).

Ako još jednom želimo da utvrdimo ono što smo pokušali da rasvetlimo u ovom poglavlju, možemo reći da smo dosad pokušali da kažemo nešto o sledećim kategorijama evaluacije:

*šta – zašto – kad – ko – za koga – kako – u odnosu
na šta – i sa kojim posledicama.*

Iako ovo samo po sebi ne govori mnogo, može biti koristan „podsetnik za evaluatore“ koji treba da osmisle plan studentske evaluacije. Svaka ovakva evaluacija zapravo uzima u obzir ove kategorije – bez obzira da li na njih mislimo ili ne!

Kako se može sprovesti studentska evaluacija nastave?

U ovom poglavlju ćemo se baviti praktičnim stranama studentske evaluacije nastave. Poznato nam je da u mnogim institucijama postoje manje ili više detaljno razrađeni planovi evaluacije koji se, zavisno od propisa, u manjoj ili većoj meri upotrebljavaju u celoj instituciji. Mi ipak polazimo od toga da smo relativno slobodni pri planiranju i sprovođenju evaluacije nastave. Na kraju krajeva, i postojeće planove evaluacije su napravili ljudi i mogu se menjati – po mogućstvu nabolje – kako vreme prolazi i iskustva se skupljaju.

2.1 Jedan model evaluacije nastave

Kada treba da planiramo našu studentsku evaluaciju, možda smo najčešće u potrazi za onim modelom *delanja* koji nam može dati smernice kako da radimo. „Prvo se uradi ovo, onda ono, dalje to ...“, itd. Ovo poglavlje je u izvesnoj meri jedno takvo upustvo za upotrebu. Međutim, prvo ćemo ukratko opisati *model* ove evaluacije koji može biti koristan pri planiranju i sprovođenju evaluacije nastave. Ovaj model je razvio Amerikanac po imenu Robert Stejk (Robert Stake, 1967), i pojednostavljeno predstavljen izgleda kao na tabeli malo niže.

Stejk razlikuje dve osnovne kolone: u jednoj su opisi ciljeva nastave, drugim rečima, opis onoga kako nastavnik zamišlja nastavu pre nego što ona počne. U drugoj su

opisi nastave sprovedene u delo (opisi potiču od nekoga ko je posmatrao i/ili učestvovao u njoj).

↑ Teorijska evaluacija ↓	← Empirijska evaluacija →	
	CILJEVI	REALIZACIJA (opservacije)
	Preduslovi	Preduslovi
	Proces	Proces
	Rezultat	Rezultat

Stejk u svakoj koloni operiše sa tri kategorije (ovde su ilustrovane kolonom ciljeva – dakle onoga što nastavnik *zamišlja* pre nastave):

- *Preduslovi*, tj. ono što je bitno da bi se nastava mogla sprovesti po planu (predznanje učesnika, njihovo poznavanje metoda nastave koji će se koristiti ili računarskih programa, traženje literature u bibliotekama i drugim mestima, raspoloživo vreme učesnika za ovu nastavu, i tako dalje).
- *Procesi*, tj. važne osobenosti procesa nastave (kao na primer to što učesnici sami treba da usmeno ili pismeno učestuju u nastavi, da o ovome treba da se vode razgovori na časovima na kojima nastavnik pre treba da problematizuje nego da predaje i tako dalje).
- *Rezultati*, tj. šta je bitno da studenti nauče učestvujući u nastavi (samostalni pismeni prikaz sadržaja tečaja, sposobnost učestvovanja u raspravama o građi koja se obrađuje u nastavi, razumevanje osnovnih principa građe koju tečaj pokriva)

Jedna od Stejkovih poenti je da se sa evaluacijom može otpočeti manje-više kada je kolona ciljeva popunjena. Tu se nalazi plan nastave, te nastavnik/nastavnici, a i drugi, mogu da procene da li ima osnova verovanju da će se ona uspešno odvijati. Ukoliko su preduslovi takvi i takvi, ima li osnova verovati da je moguće sprovesti planirane procese, i da li je to put za postizanje zadatih ciljeva? Kada se obavlja ovakva evaluacija – vertikalno po koloni – poređenje se vrši delom sa iskustvima (i teorijom prakse) onih koji evaluaciju obavljaju, a delom sa pedagoškom teorijom. Zato Stejk ovo naziva i „teorijskom evaluacijom“.

Smatramo da u mnogim slučajevima ovaj oblik evaluacije može biti vrlo koristan nastavnicima koji na ovaj način zajedno pregledaju svoje nastavne planove, eventualno uz pomoć nekoliko studenata. To, između ostalog, znači da se nešto od tri kategorije koje obuhvata kolona ciljeva mora staviti na papir i saopštiti drugima. Pored toga, to bi moglo da dovede do zanimljivih razmena obrazloženja nastavnih planova koji se predstavljaju, i argumenata za ta obrazloženja.

Druga glavna Stejkova poenta jeste da se može obavljati i „empirijska evaluacija“, horizontalno po tabeli. Da bi se videlo da li se „ciljevi“ i „realizacija“ podudaraju, moraju se obezbediti „podaci“ o tome kakvi su zapravo preduslovi, kako je tekao proces nastave, i šta su studenti naučili. U našem slučaju – studentskoj evaluaciji nastave – možemo dobiti informacije i o tome kakvi su zapravo bili preduslovi, onako kako su ih studenti doživeli, kako su studenti doživeli tok nastave, i šta su studenti zapravo naučili. Korisno je i dopuniti studentsku evaluaciju podacima iz, na primer, studentske statistike o predznanju učesnika, opisima toka nastave drugih posmatrača i drugim oblicima registrovanja učenja studenata.

Osnovna Stejkova poenta je da se empirijska „horizontalna“ evaluacija mora vršiti na sva tri nivoa da bismo

mogli da razumemo da li, kako i zašto nastava (ne) funkcioniše kako je zamišljena. Ako, na primer, nemamo uvid u to kakvi su preduslovi zaista bili, teško da možemo reći zašto su procesi bili kakvi su bili, a rezultati možda ne onakvi kakvi smo se nadali da će biti.

Ako studenti ne dosegnu onaj stepen znanja (ako ne dosegnu zadati cilj) kojem smo se nadali, uzrok tome ponekad mogu biti loši planovi (ciljevi), iako je nastava sprovedena po planu. Drugi slučaj je da plan iz teorijske perspektive može delovati kao dobar, a da se pri sprovođenju pokaže slabim na važnim tačkama preduslova; studenti nisu imali važna predznanja i zato nisu mogli dovoljno da doprinesu seminaru, koji je zato dobio sasvim drugačiji karakter, sa nastavnikom u dominantnoj, predavačkoj ulozi. Ako, dakle, želimo nešto da promenimo, sledeći put moramo ili da se pobrinemo da na početku tečaja jasnije stavimo do znanja koja predznanja student mora da ima, ili da revidiramo planove polazeći od toga da studenti dolaze sa manjim predznanjima.

Kao što smo ranije spomenuli, ovaj model nam ne objašnjava svaki korak evaluacije. Ali on nam pokazuje jedan deo odnosa između nekih važnih aspekata evaluacije, koje može biti korisno znati pri planiranju evaluacije. Istovremeno, on može da doprinese uvidu u to da je studentska evaluacija nastave samo jedan element većeg sistema u kojem su ponuda nastavnih programa i sama nastava predmeti različitih oblika evaluacije.

2.2. Počnite od kraja: za šta ćemo upotrebiti rezultate?

Prva stvar koja se ne sme zaboraviti pri planiranju studentske evaluacije nastave jeste da se počne od kraja!

Iako je ovo malo preterano, to je pravilo koje treba zapamtiti. Ne vredi započeti rad razmišljajući o tome koja pitanja će se postaviti studentima, ili da li će biti četiri ili pet alternativnih odgovora u upitniku. Nije, naime, sigurno ni da li će upitnik biti potreban. Mora se pre svega razmišljati ovako: za šta ćemo upotrebiti rezultate kada ih dobijemo? Šta ćemo evaluirati i kako ćemo to uraditi zavisi od toga šta evaluacijom želimo da postignemo.

- Da li želimo da uporedimo rezultate sa prošlogodišnjom evaluacijom da bismo videli da li su se dogodila poboljšanja otkad smo izvršili promene u nastavi? U tom slučaju je logično pogledati prošlogodišnju evaluaciju, uzeti teme odatle i uraditi to po mogućstvu na isti način da bi se dobili uporedivi rezultati.
- Da li ima neki poseban deo nastave koji me zanima i za koji želim da dobijem reakcije studenata, npr. način na koji koristim studentske i svoje sopstvene pismene zadatke u vežbama iz matematike? U tom slučaju moram da se usredsredim na to i da eventualno razmotrim još neke teme. Ovde je posebno važno pronaći način da se saznaju utisci studenata, a da taj način istovremeno bude dovoljno detaljan kada je reč o sadržaju i takav da studenti zaista žele da izraze ono što misle. U suprotnom je teško promeniti nastavu.
- Šta studenti žele da evaluiraju, jer smatraju da je važno da se to utvrdi? Da li je to nešto što mi možemo – i želimo – da promenimo, ukoliko rezultati ukazu na potrebu za tim, i ako je ispitano, da li će institucija biti spremna za onu vrstu promena za kojima se može ukazati potreba? Recimo da se pokaže da je jedan od osnovnih problema taj što je aktuelni tečaj uklješten između

druga dva koja se smatraju važnijima, i da zato studenti nemaju dovoljno vremena da se spremaju za njega. Da li je u tom slučaju institucija spremna da revidira organizaciju tekućeg semestra?

Naravno da je takođe ispravno koristiti evaluaciju nastave za prikazivanje nerešivih situacija, iako se ne mogu rešiti sopstvenim snagama, između ostalog da bi se drugima dokumentovala teška situacija. Ali u tom slučaju se u evaluaciji polazi upravo od toga da će se za to upotrebiti.

Organizacija evaluacije nastave po tako „skrojenom“ modelu, gde potreba za informacijama o određenom slučaju određuje veliki deo evaluacije, stoji u jasnoj suprotnosti sa upotrebom standardizovanih instrumenata za prikupljanje studentskih vrednovanja. Što je standardizovaniji način prikupljanja podataka i obuhvata više predmeta ili tečajeva, to je teže prilagoditi ga onim potrebama koje pojedini nastavnici imaju u evaluaciji *sopstvene* nastave. Takav standardizovan model, koji se koristi za mnogo tečajeva, i čak možda za svu nastavu u nekoj instituciji, može doduše da pruži informacije koje u načelu omogućavaju poređenje grupa predmeta i tečajeva na kojima se koristi, i tokom vremena može da pruži uporedive podatke. No, relevantnost i važnost pitanja koja se postavljaju variraju u zavisnosti od tipa tečaja i oblika nastave, tako da rezultati ipak neće biti lako uporedivi. Relevantno je, na primer, pitati studenta koji je pratio jedan niz predavanja: „Da li je nastavnik izlagao materiju na dobar i strukturiran način?“ Ukoliko se isto pitanje upotrebi i za nastavu koja je bazirana na problemskom pristupu i na grupnom radu, i gde je uloga nastavnika relativno mala, ovo pitanje nema istu relevantnost, pa rezultati mogu biti prilično besmisleni. Da bi se to izbeglo, standardizovani instrumenti evaluacije nastave naj-

češće moraju da se fokusiraju uglavnom na opšte odlike nastave i zato često mogu biti prilično površni i besadržajni.

Zato je za usmeravajuću evaluaciju, kojoj je cilj poboljšanje nastave, skrojeni model evaluacije u prednosti nad standardizovanom konfekcijom.

Kada se evaluacija planira, takođe treba misliti koliko je potrebno vremena (studentima, nastavnicima i drugima), sredstava (da se npr. unajmi radna snaga za obradu podataka) i pomagala (npr. oprema za optičko očitavanje i obradu formulara sa odgovorima). Evaluacija se mora prilagoditi i ovim uslovima.

U tom kontekstu je logično razmotriti i koliko studenata će učestvovati u evaluaciji. Ako neko drži seminar ili predavanje grupi od 8–12 studenata, nije celishodno koristiti upitnik sa utvrđenim alternativama odgovora koji treba da se preračunaju u brojeve i procenete. U tom slučaju je mnogo prirodnije promišljeno razgovarati sa studentima ili pustiti studente da se pismeno izraze u daleko slobodnijoj formi nego što je forma upitnika.

Nadalje ćemo detaljnije razmotriti postupke i „instrumente“ koji se mogu koristiti u evaluaciji nastave. Delom ćemo reći nešto uopšteno o njima, a delom ćemo davati konkretne primere. Izabrali smo da ovaj deo organizujemo u dve glavne tačke:

- različite vrste pismenih upitnika
- varijante usmenih oblika evaluacije

Na kraju ćemo se na kratko pozabaviti time kako se rezultati različitih evaluacija mogu saopštiti studentima, rukovodiocima stručne instance itd. i ukazaćemo na neke opšte probleme koje moramo uzeti u obzir pri ovoj evaluaciji.

2.3 Pismena evaluacija nastave

Izgleda da u ljudskoj svesti postoji refleksna veza između studentske evaluacije i upotrebe nekakavog upitnika. Jedno prateće istraživanje o sprovođenju studentske evaluacije na oko 30 tečajeva na Univerzitetu u Oslu u jesen 1992. godine pokazalo je da je u evaluaciji svih tečajeva korišćen neki oblik „upitnika“, iako se na početku projekta podsticalo variranje metoda (Wisbech Jacobsen & Handal 1994). Uzrok tome je delom i to što takvi upitnici omogućuju preračunavanje u brojeve barem jednog dela rezultata, a to se shvata kao racionalan način da se stekne pregled rezultata, čak i kada u evaluaciji učestvuje veliki broj studenata. Osim toga, takvi brojevani pregledi asociraju na *merenje* i samim tim i na preciznost koja ipak ne odgovara uvek stvarnom stanju stvari.

Stepen specifikacije onoga o čemu se studenti pitaju može da varira. Na vrlo pojednostavljen način, to se može ilustrovati ovako:

- A Napiši o mojoj nastavi ono za šta smatraš da će meni biti od koristi.
- B Šta misliš o
 - materiji o kojoj se predaje
 - oblicima rada koje koristimo
 - o tome kakav sam ja kao nastavnik
- C Šta misliš o
 - tempu mojih predavanja?
prebrzo – odgovarajuće – presporo
 - mojim objašnjenjima?
nisu dovoljno temeljna – dovoljno su temeljna
– previše su opširna
 - broju primera koje dajem?
premalo – onoliko koliko treba – previše

Ova ilustracija pokazuje da se ispitaniku pruža toliko više slobode da se izrazi o onome o čemu želi ukoliko su pitanja otvorenija (kao na nivou A). Većom preciznošću i ograničavanjem pitanja (kao na nivou C) ispitanik se primorava da se fokusira na ono na šta mi želimo da dobijemo odgovor. I jedno i drugo ima svojih prednosti, ali i svojih mana. Na nivou A se može saznati šta studenti misle – a smatraju da je dovoljno važno da bi o tome pisali – o nekim sasvim drugim stvarima od onih na koje smo mi mislili. Mana je, naravno, to da se sazna tako mnogo o toliko različitih stvari od različitih studenata, da se dobije prilično fragmentirana slika onoga što studenti kao grupa misle. Ako jedan od njih piše o gradivu, a drugi ne, to nam neće mnogo pomoći.

Na nivou B smo otišli malo dalje u „upravljanju“ odgovorima. Ovde je u svakom slučaju jasno na koja tri pitanja se traži komentar, ali studenti i dalje imaju dosta slobode kad je u pitanju ono što žele da napišu o ova tri pitanja.

Razlika između dva prva nivoa i nivoa C takođe leži u tome što je na poslednjem nivou ispitivač formulisao i alternativne odgovore između kojih studenti mogu da biraju. Time su i pitanje i mogućnost odgovora unapred određeni. Na taj način svi odgovaraju na ista pitanja na isti način. Ali to ne znači da svi isto shvataju i odgovor i pitanje. U drugoj tački nivoa C neki možda misle na objašnjenja koja sam nastavnik daje tokom predavanja (i smatraju da su dovoljno temeljita), dok drugi misle na objašnjenja koja daje na pitanja tokom predavanja (i ona možda uopšte nisu temeljita). A šta će da radi onaj koji bi na to pitanje u principu odgovorio: „Nije da ne objašnjavaš dovoljno temeljito, pre si preopširan kad objašnjavaš. Stvar je u tome što tako retko objašnjavaš to o čemu pričaš, a pošto skoro samo predaješ, baš je teško pitati za sve stvari za koje *ja* smatram da im je potrebno

bliže objašnjenje.“ Onome ko ovako razmišlja nije lako da izabere odgovor, a nije lako ni pročitati ovakav odgovor iz ponuđene tri alternative.

Drugim rečima: nije jednostavna i jednoznačna odluka o tome na kojoj tački prave, koja se proteže od slobodnih odgovora i otvorenih pitanja do datih alternativa odgovora i ograničenih pitanja, treba smestiti neku konkretnu evaluaciju. Izbor zavisi, između ostalog, i od toga koliko je nama samima jasno na šta tražimo odgovor, koliko je važno da svi kažu svoje mišljenje o istom stanju stvari, i kojim mogućnostima raspolažemo za obradu i sistematizaciju studentskih odgovora.

Upitnik sa vezanim odgovorima

Pogledajmo poslednju tačku pomoću primera evaluacije laboratorijskog tečaja:

Jedno od pitanja koje su studenti dobili u upitniku za evaluaciju, bilo je ovo: „Šta misliš o laboratorijskom priručniku?“ Evo raspodele odgovora na četiri kategorije odgovora koji su podeljeni među 170 studenata, koji su pohađali tečaj:

veoma dobar	12%
dobar	37%
ne tako dobar	42%
loš	8%

Sledeći put pitanje je postavljeno ovako: „Objasni šta misliš o laboratorijskom priručniku, naročito šta misliš da su mu bile slabosti“. Nije bilo datih opcija odgovora, a i dalje je bio jednak broj studenata koji su pohađali tečaj. Tada su dobijeni ovi odgovori:

- mnogo štamparskih grešaka (20)
- praktični deo je loše/konfuzno objašnjen (11)

- postoji jedan broj loših/nejasnih objašnjenja koja lako dovode do pogrešenog razumevanja (11)
- konfuzan, nestrukturiran, nepregledan (6)
- teorijski deo često ne daje dovoljno znanja kao osnovu za laboratoriju (3)
- malo objašnjenja za laboratoriju (3)
- nejasna izlaganja (3)
- nedostaju formule i primeri izračunavanja (2)
- nešto teorije koja je izvan onoga što nam je potrebno (2)
- nedostaju sistem i pregled (2)
- dobar teorijski deo (1)
- glupo je imati dva izdanja u istom semestru, a u kojima se objašnjavaju dva različita postupka (1)
- više dopunske teorije za vežbanja, eventualno sa upućivanjem na knjigu
- teška teorija (1)
- nedostaju objašnjenja za mehanizme reakcija (1)
- teško je razumeti postupak (1)
- uglavnom dobar (1)

Ovo predstavlja 70 odgovora (brojevi u zagradama pokazuju koliko njih je dalo odgovore koji glase skoro isto). Dakle, dobijeni su odgovori o priručniku od daleko manjeg broja studenata, ali istovremeno se saznalo više o tome šta studenti smatraju problematičnim u vezi sa laboratorijskim priručnikom. Ovde su odgovori beleženi jedan po jedan. Isti značenjski sadržaj registrovan je skupno, iako su iskazi ponešto razlikovali, a istovremeno se pazilo da se dobije dovoljno nijansi. Bilo je moguće podvesti još više odgovora pod istu kategoriju, a da se ne izgubi previše nijansi. Na primer, odgovor „nedostaju

sistem i pregled“ sigurno bi mogao da se podvede pod kategoriju „konfuzan, nestrukturiran, nepregledan“. Ali, to u stvari ne igra veliku ulogu, jer ovde su slika celine i najvažnije nijanse u njoj ono što nas zanima. To nam jasno pokazuje gde se mora uložiti rad na poboljšanju priručnika za laboratorijske vežbe.

Uobičajeno rešenje dileme je, naravno, kombinovanje ova dva oblika odgovora u istom pitanju, tako da postoje i navedene opcije odgovora, a studenti se pored toga zamole da daju komentare svojim rečima. Pri takvom obliku mora se računati na to da se broj studenata koji daju iscrpne komentare može dodatno smanjiti ukoliko se veoma jasno ne naglasi da smo naročito zainteresovani za komentare.

Koliko važni mogu biti komentari kao ono što daje smisao raspodeli na alternativne odgovore, može pokazati ovaj primer iz drugog dela iste evaluacije:

Jedno od pitanja je glasilo: „*Da li je prethodna evaluacija dovela do poboljšanja?*“ Ovde su alternative bile „da“ i „ne“, a raspodela odgovora, kada je reč o predavanjima vezanim za laboratorijski tečaj, pokazala je:

da 16%

ne 84%

Ovo je moglo izgledati deprimirajuće za one koji su prionuli na pravljenje boljih predavanja. Ali, u komentarima na pitanja bilo je skoro 60% studenata koji su napisali „predavanja su dobra i bila su dobra od ranije“. Tada rezultat dobija sasvim drugačiji smisao. Naravno, mogli smo o ovome razmišljati unapred i formulirati opcije odgovora tako da istaknemo ovaj odnos, ali nije uvek podjednako lako znati unapred šta će od opcija studentima „zatrebati“ da bi izrazili svoje mišljenje.

Postoji jedan deo drugih „tehnikalija“ pri obrazovanju upitnika na koje može biti korisno obratiti pažnju. Dole ćemo razmotriti jedan deo njih. One imaju uglavnom veze sa formulisanjem pitanja sa navedenim opcijama odgovora (ponuđeni odgovori).

Jedan način je dodati pojedinačnoj opciji kratak opis, na primer ovako:

Da li ponekad poželiš da nešto kažeš tokom nastave, a da to ne učiniš?

- nikad
- ponekad
- prilično često
- skoro svaki put

Ovde smo svakom mogućem odgovoru dali verbalni opis, tako da znamo šta pojedinačne kategorije odgovora znače. Doduše, i dalje nam ostaje problem što neće svi studenti jednako shvatiti opis. Ono na šta neko misli kao „ponekad“, drugi će možda okarakterisati kao „prilično često“. Ako, nasuprot tome, pitamo o relativno jednoznačnim, faktičkim odnosima, ovaj način može biti prikladan, na primer:

*Na koliko od 10 predavanja si do sada prisustvo-
vao/la?*

- 1–2
- 3–5
- 6–9
- na svima

Ovde nema sumnje šta se nalazi u kojoj opciji, i sve dok se studenti sećaju na koliko su predavanja prisustvovali – a ne žele da se predstave boljima nego što jesu – dobićemo nedvosmislene informacije od svih. Žrtvovali smo, doduše, malo preciznosti time što smo napravili kategorije sa više vrednosti u njima, ali teško da nam je potrebna veća preciznost u odgovorima.

Ipak, često može biti teško i naporno pronaći reči i izraze koji odgovaraju svakoj pojedinačnoj kategoriji odgovora na zadovoljavajući način. Tada možemo koristiti skalu za beleženje odgovora na kojoj pojedinačni stepen skale nema verbalni opis, već ili samo broj ili jednostavno grafički „prostor“ na skali, ovako:

Koliko si zadovoljan/na ovim časom vežbi?

veoma nezadovoljan/na 1 2 3 4 5 veoma zadovoljan/na
ili

veoma nezadovoljan/na veoma zadovoljan/na

a možemo napraviti kombinaciju na ovaj način:

Da li je tečaj bio predstavljen tako da su ti od početka bili jasni sadržaj i obim?

1	2	3	4	5
Da, apsolutno	U određenoj meri		Ne, uopšte ne	

Može se koristiti ista skala za različite odnose koje želimo da evaluiramo, ovako:

	Veoma dobro	Prilično dobro	Ne tako dobro	Loše
Nastavnik				
– pripreme	x	X	x	x
– prezentacija	x	X	x	x
Rukovodilac na vežbama				
– pripreme	x	X	x	x
– vođenje vežbi	x	X	x	x
Lične pripreme				
– za predavanja	x	X	x	x
– za vežbe	x	X	x	x

Ovde studenti mogu samo da zaokruže krstić koji odaberu na svako pitanje, a ista skala se može koristiti za sva pitanja. Međutim, treba biti posebno pažljiv kada se koristi ova forma, jer lako se može desiti da skala *jezički* gledano ne odgovara svim odnosima koje želimo da vrednuju, kao u sledećem primeru:

	Dobro	Osrednje	Loše
Odnos između studenata i nastavnika je	x	x	x
Količina rada na vežbama je	x	x	x
„Atfomsfera“ u grupi za vežbe je	x	x	x

Srednja linija nije dobra jezički posmatrano. Ne bismo rekli da ja količina rada „dobra“ ili „loša“, iako bismo sigurno razumeli kakav je smisao. „Atmosfera“ ćemo takođe opisati kao „dobru“, ne kao „dobro“.

Može se koristiti slična forma ako želimo da studenti zauzmu stav prema nizu tvrdnji o nastavi, tako što će se manje-više složiti ili ne složiti sa svakom od tvrdnji. Tada može biti svrsishodno uspostaviti „kod“ za odgovore pre nego što počnemo sa pitanjima, na primer ovako:

U onome što sledi, zamolićemo te da se izjasniš o jednom broju tvrdnji tako što ćeš označiti u kojoj meri se slažeš, odnosno ne slažeš sa tvrdnjom. Koriste se sledeće skraćenice: SS – sasvim se slažem, DS – delimično se slažem (više se slažem nego ne slažem), SN – niti se slažem, niti se ne slažem, DN – delimično se ne slažem (više se ne slažem nego slažem), UN – uopšte se ne slažem.

Studentska evaluacija nastave

	SS	DS	SN	DN	UN
Nastavnik pokazuje jasno da on/ona stručno vlada predmetom.					
Nastavnik obraća pažnju na pomoć studentima u razvijanju razumevanja osnovnih pojmova.					
Smatram da je na tečaju bilo lako postavljati pitanja i zamoliti za udubljanje					
Zadaci koje smo dobijali na tečaju su bili zanimljivi i stimulativni.					

Ovaj način postavljanja „pitanja“ može dati nijansiranu sliku shvatanja studenata, ali ova forma ima i svoja ograničenja. Središnju kategoriju koriste i oni koji ne znaju da li da se slože ili ne slože sa tvrdnjom, oni koji baš ne razumeju šta se pod tvrdnjom podrazumeva, i oni koji ne mogu da zauzmu stav, na primer zato što nisu radili ni jedan zadatak na tečaju (vidi poslednju tvrdnju). Takođe je važno da ne računamo automatski s tim da će se oni koji se ne slažu sa jednom tvrdnjom automatski složiti sa suprotnim. Ako npr. mnogo studenata obeleži UN za ovu tvrdnju:

Mnogi od učesnika previše prekidaju predavanja

onda to može značiti

- da ima malo studenata koji prekidaju, ili
- da ima mnogo onih koji prekidaju, ali ne na takav način da bi to bilo previše.

Uopšte uzev, treba obratiti pažnju na to kako formuliramo tvrdnje, tako da saznamo ono o čemu zaista želimo nešto da znamo, i ovde – kao u sličnim upitnicima uopšte

– treba izbegavati da pitamo više od jedne stvari u istom pitanju:

Ovaj niz predavanja je bio težak i obuhvatio je previše tema.

Ovde se, na primer, neko može složiti da je bio težak, ali se istovremeno ne slagati s tim da je obuhvatio previše tema – ili obrnuto – i onda to nije dobro.

Dok prethodna forma daje mogućnosti za upotrebu iste skale za evaluaciju različitih odnosa, mogu se – na drugačiji način – koristiti različite skale da bi se moglo različitim parovima prideva okarakterisati ono što želimo da evaluiramo, ovako:

Smatram da je način izlaganja na ovim predavanjima bio

dosadan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inspirativan
uređen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	konfuzan
raznovrstan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jednoobrazan
apstraktan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	konkretan

Ovde je važno paziti na to da parovi prideva budu smisleni i održivi antonimi, jer inače može biti teško onima koji treba da odgovore. Da li je, na primer, „inspirativan“ suprotan „dosadnom“, ili bi više odgovarao drugi pridev?

1960-ih godina u Švedskoj je razvijen set od šest takvih skala pridevskih parova, za koje se posle provere u kontekstu nastave pokazalo da imaju visoku statističku vrednost na „faktoru ocene“. To su parovi

pozitivan – negativan

vredan – bezvredan

loš – dobar

raznovrstan – jednostran

nevažan – važan

glup – pametan

Zajedno sa drugim parovima skala, koje nisu uračunate pri pregledu odgovora, ali je trebalo da funkcionišu kao distraktori, ovaj način vrednovanja je lansiran pod nazivom „*ATU* skala“ (*Attityder Till Utbildning* – Stavovi prema obrazovanju). Trebalo je da studenti zauzmu stav prema tome kako bi se aktuelna nastava mogla okarakterisati na svakom paru prideva, obeležavanjem na sedmostepenoj skali. Ako bi se zatim sabrali poeni iz ovih šestočlanih skala, došlo bi se do zbira između 6 i 42, koji bi na standardizovan način pokazivao koliko je nastava bila dobra. Iz ovog oblika vrednovanja ne vidi se šta je u datoj nastavi razlog da se ona vrednuje kao dobra, iako je, dakle, davala rezultate čija je poenta bila da se tečajevi mogu međusobno porediti.

ATU skala nije doživela neki veliki proboj, i danas se jedva koristi. Ali, ona daje povod za još jedan komentar o ovakvim skalama: da li pozitivna strana treba da bude na istom mestu od skale do skale u upitniku, ili treba „okrenuti“ neke od skala da bi se oni koji odgovaraju podstakli na razmišljanje? Ovo ima neke veze sa onim što se naziva „tendencija odgovora“: tendencija da se konsekventno odgovara na određen način. To se može pokazati tako što student koji popunjava obrazac za evaluaciju uglavnom smešta svoje krstiće na otprilike isto mesto. Ako neke skale imaju pozitivnu stranu desno, a kod drugih je levo, kao u *ATU* skali, u određenoj meri se krši tendencija odgovora i možemo navesti studente da obeležavaju raznovrsnije nego što bi inače činili. Ovakve tendencije odgovora se mogu takođe pokazati tako što neko koristi celu skalu ocene, dok drugi koriste samo njen srednji deo. Neki će pokazati sklonost da budu pozitivni, drugi da budu kritičniji, neki skoro uvek pišu sopstvene komentare na takva pitanja, dok druge gotovo da nije moguće navesti na to. Takve sklonosti imaju veze sa

sopstvenim iskustvima onoga ko odgovara, osnovnim crtama ličnosti i uobičajenim načinima delanja i življenja u kulturi čiji je deo.

Drugo pitanje prema kojem moramo zauzeti stav kada treba da pravimo ovaj tip pitanja jeste koliko nivoa treba da bude na skali odgovora. I ovde se naučnici spore. Skala sa parnim brojem nivoa ili mogućnosti odgovora „prisiljava“ onoga koji odgovara da zauzme stav u pozitivnom ili negativnom smeru. Ako skala ima neparan broj nivoa, postoji srednja kategorija koja je neutralnija, i koja se može odabrati ako ne znamo kojoj strani naginjemo. Izbor broja nivoa je u mnogo čemu pitanje ukusa, ali ako želimo da „polarizujemo“ odgovore, paran broj nivoa je najbolji. Ovo, međutim, pojedini studenti doživljavaju kao neprijatnost, i onda se može dogoditi da negativno reaguju na ceo formular za evaluaciju. Postoji jedna mogućnost koju treba razmotriti kod svih tipova evaluacionih shema, a to je da postoji jedna kategorija odgovora na svako pitanje, koja se može koristiti ako neko ne može da odgovori, ne razume pitanje ili nema osnov da bi se mogao izjasniti (na primer, zato što nije učestvovao u onom delu nastave o kojem je reč), na primer ovako:

U prvom delu tečaja veliki deo nastave je odlazio na rasprave SS DS SN DN UN 0

Tu odgovor 0 znači: *ne znam, nije bitno, nisam u ovome učestvovao.*

Jedan od problema sa ovom vrstom shema za evaluaciju tečaja jeste taj da pitanja često sadrže element kako opisa tako i vrednovanja, na primer:

Koliko si zadovoljan/na aktivnošću učesnika na vežbama?

veoma nezadovoljan/na veoma zadovoljan/na

Šta onda saznajemo? Da li je onaj ko obeleži sasvim desno veoma zadovoljan time što je aktivnost učesnika bila visoka – ili niska (onako kako on/ona to doživljava)? Zato u izvesnom broju situacija može biti neophodno razlučiti ova dva aspekta jedan od drugog, kao u ovoj shemi evaluacije:

<i>Do sada je na tečaju</i>	Ja sam time
aktivnost učesnika bila	zadovoljan/na
visoka <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> niska	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	nezadovoljan/na
plan tečaja bio	zadovoljan/na
strog <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> fleksibilan	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	nezadovoljan/na
atmosfera bila	zadovoljan/na
opuštena <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> užurbana	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	nezadovoljan/na

Jednostavniji oblik ovakvog niza može biti sledeći:

Aktivnost učesnika je do sada bila

visoka niska ocena (1–4)

što pretpostavlja malo uvodno objašnjenje o tome da u kvadratić treba upisati broj između 1 i 4, gde je 1 = nezadovoljan, a 4 = zadovoljan.

Na takav način možemo da odvojimo opis od vrednovanja. Međutim, ne smemo zaboraviti da kombinujemo ove dve skale kako bismo dobili pun zbir kada pogledamo rezultate. Predstavljanje rezultata sa svake skale, nezavisno od druge, ne daje potpunu sliku. Evo, na primer, rezultata na prvo pitanje, prvo zasebno a zatim zajedno (u apsolutnim brojevima za 30 učesnika):

Danas je aktivnost učesnika bila:

visoka	3	5	9	13	niska
i ja sam time zadovoljan/na	4	4	10	12	nezadovoljan/na

Iz ovoga vidimo da postoji velika raznolikost shvaćanja na obe skale, ali pokazuje se da daleko više njih smatra da je aktivnost bila relativno niska, i da je isto toliko manje ili više njih nezadovoljno aktivnošću učesnika. Ako uporedimo skale, dobićemo nijansiraniju sliku:

Aktivnost		zadovoljan			nezadovoljan	
	visoka	–	–	–	3	3
	–	–	3	2	5	
	1	2	4	2	9	
niska	3	2	3	5	13	
	4	4	10	12	30	

Iz ovakve postavke rezultata možemo videti da od njih 22 koji nisu tako zadovoljni nivoom aktivnosti, ima osmoro koji smatraju da je ona bila relativno visoka, i koji otuda sigurno mogu da zamisle i pasivniju ulogu studenata u nastavi. Osim toga, osmoro najzadovoljnijih je među onima koji smatraju da je nivo aktivnosti bio relativno nizak. Ipak, stvari stoje tako da većina – 14 – od 22 koji nisu tako zadovoljni, smatra da je nivo aktivnosti bio nizak. Ali, stvari stoje i tako da niko od onih koji smatraju da je nivo aktivnosti bio visok, nije istovremeno posebno zadovoljan.

Iako se na ovaj način dobija nijansiranija slika onoga što studenti misle, to ne mora nužno olakšati izvođenje zaključaka. U ovom slučaju, na primer, postoji jednak broj onih koji su nezadovoljni niskim nivoom aktivnosti, kao i onih (ukupno) koji su ili zadovoljni niskim ili nezadovoljni visokim nivoom aktivnosti. Dakle, nije lako na osnovu same evaluacije reći šta treba uraditi. Osnova odluke ovde, kao i u mnogo drugih slučajeva, mora poteći iz nastavnikovih sopstvenih razloga.

Recimo da nastavnik – polazeći od svoje teorije prakse – želi da nastavi da studente aktivno uključuje u nastavu. Razlika sada, posle sprovođenja evaluacije, jeste u tome što nastavnik zna kako studenti na to reaguju, i može da raspravi, obrazloži i objasni studentima ono što on/ona radi u nastavi. Zaključak tada, na primer, može biti da je OK ako neko ne želi da aktivno učestvuje u razgovorima na vežbama, ako se o tome izjasni, ali će nastava i dalje biti planirana tako da favorizuje one koji žele da učestvuju na taj način.

Neki takođe vole da studentima daju mogućnost da svoje odgovore radije daju u grafičkom obliku, nego samo putem reči i brojeva. Dole je u potpunosti preuzeta shema u koju je ugrađen ovaj postupak, ali koja je istovremeno sistematizovala odgovore na jedan zanimljiv način:

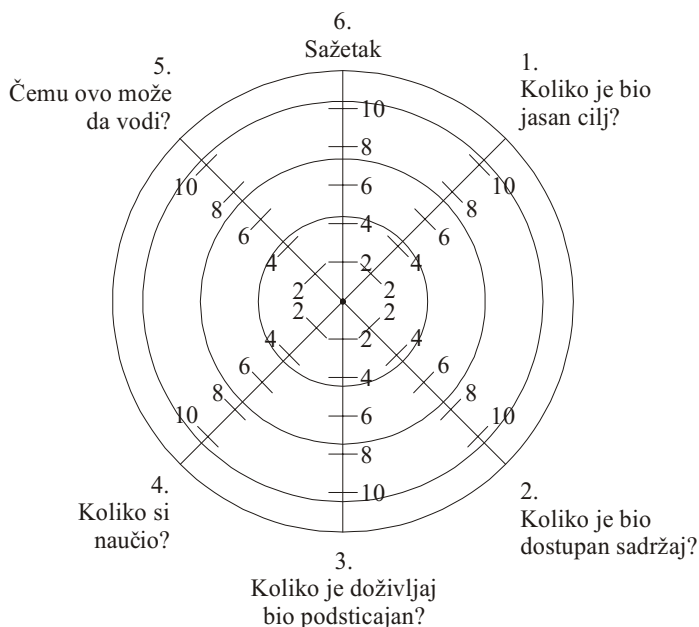
Shema evaluacije za tečaj:.....

Zaokruži odgovore (1, 2, 3 ili 4). Rezimiraj svaku tačku. Prenesi na dijagram na sledećoj strani.

<i>1. Koliko je jasan bio cilj?</i>	<i>2. Koliko je sadržaj bio dostupan?</i>	<i>3. Koliko je tečaj bio podsticajan?</i>
a) Da li je bilo jasno šta se želi postići na tečaju? 1. Vrlo nejasno 2. Prilično nejasno 3. Prilično jasno 4. Vrlo jasno	a) Koliko je tečaj bio prilagođen svome cilju? 1. Nije bio 2. Loše 3. Dobro 4. Veoma dobro	a) Koliko je tečaj pružao mogućnosti za aktivno učešće? 1. U suviše maloj meri 2. U izvesnoj meri 3. U prilično visokoj meri 4. U veoma visokoj meri
b) Koliko je tvoje učešće bilo usmereno ka cilju? 1. Nije bilo 2. Pomalo 3. Prilično 4. Veoma	b) Da li si uspeo da pratiš nastavu? 1. Nisam uspeo 2. Samo ponekad 3. Zadovoljavajuće 4. Sve vreme	b) Koliko si se sam trudio da aktivno učestvuješ? 1. Uopšte nisam bio 2. Malo 3. Prilično 4. Veoma mnogo

c) U kojoj meri je cilj odgovorio tvojim očekivanjima? 1. Uopšte ne 2. U izvesnoj meri 3. U velikoj meri 4. Potpuno	c) Koliko je tečaj bio zanimljiv? 1. Slabo zanimljiv 2. Pomalo zanimljiv 3. Prilično zanimljiv 4. Veoma zanimljiv	c) Koliko su bile smisaone vežbe i rasprave? 1. Prilično besmislene 2. Malo smislene 3. Prilično smislene 4. Veoma smislene
Zbir (a+b+c)	Zbir (a+b+c)	Zbir (a+b+c)

<i>4. Koliko si naučio?</i>	<i>5. Koliko ti je tečaj pomogao?</i>	<i>6. Zbir odgovora na pitanja 1–5.</i>
a) Da li je tečaj bio oblikovan tako da ti pomogne da shvatiš i izvučeš sopstvene zaključke? 1. Uopšte ne 2. Ne baš mnogo 3. U izvesnoj meri 4. U velikoj meri	a) Da li ti je tečaj pomogao da uvidiš korist znanja? 1. Uopšte ne 2. U maloj meri 3. Prilično 4. U veoma velikoj meri	a) Saberi svoje odgovore na pet <i>a</i> pitanja 1. 5–10 2. 11–14 3. 15–17 4. 18–20
b) Da li si se pobrinuo da stekneš ona znanja koja želiš? 1. Ne 2. Ponekad 3. Uglavnom 4. Sve vreme	b) Da li si razmišljao o tome kako možeš ta znanja da primeniš u praksi? 1. Ne, nejasno mi je 2. Samo u maloj meri 3. U priličnoj meri 4. Jasno mi je	a) Saberi svoje odgovore na pet <i>b</i> pitanja 1. 5–10 2. 11–14 3. 15–17 4. 18–20
c) Da li ti je ono što si naučio važno? 1. Ne 2. Prilično nevažno 3. Prilično važno 4. Veoma važno	c) Da li ćeš na osnovu stečenog znanja stvari raditi drugačije? 1. Sumnjam 2. Možda 3. Verovatno 4. Sigurno	c) Saberi svoje odgovore na pet <i>c</i> pitanja 1. 5–10 2. 11–14 3. 15–17 4. 18–20
Zbir (a+b+c)	Zbir (a+b+c)	Zbir (a+b+c)



Ovde je, dakle, u evaluaciju uključeno pet odnosa u nastavi: cilj, sadržaj, doživljaj, kratkoročni i dugoročni rezultat učenja. Pored toga, oni su svedeni na jedan zbir. Svi odgovori su izraženi na četvorostepenoj skali. Za svaku temu postoje tri pitanja, tako da zbir može da varira od 3 do 12. Prvo pitanje u svakoj temi tiče se doživljaja tečaja. Ostala dva se tiču zalaganja studenata i onoga šta su od toga dobili. Ako joj se pristupi analitički, shema kao celina daje mogućnosti da se sagledaju različite strane nastave. Kao rezime, studenti unose svoje rezultate u grafikon. On na kraju daje profil koji pokazuje rezultat na pregledan način. Ova metoda daje dobre mogućnosti za sticanje pregleda rezultata kratkim osvrtom na svaku shemu. Tako se brzo pokazuje i da li postoje tematske oblasti koje se loše uklapaju u profil i na koje se zato

mora obratiti posebna pažnja u detaljnije navedenim odgovorima.

Još jednostavnija forma je ova koja sledi:

Predmet

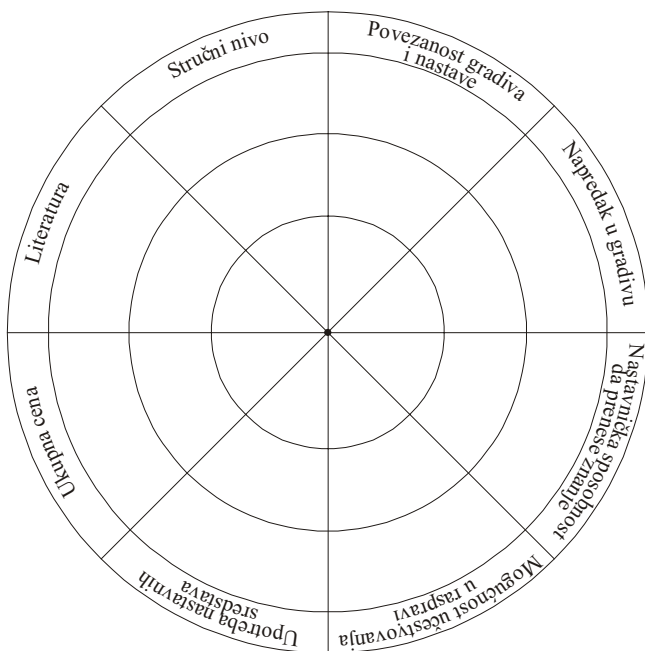
Predmetni nastavnik

Različiti sektori kruga predstavljaju različite strane tečaja koje treba evaluirati. Treba staviti krstić u svaki sektor, i postaviti krstić u odnosu na to koliko si zadovoljan/na sprovođenjem tečaja.

Najbliže centru kruga = Dobro

U sredini = Taman

Najbliže spoljašnjoj liniji kruga = Loše



Poslednja dva primera daju osnov za drugu vrstu komentara: nesumnjivo postoje različite kulturne sredine na univerzitetima i višim školama, i među nastavnicima i među studentima. Te kulture su određene strukom kojom se bavimo. Izgleda da i način na koji evaluiramo, u određenoj meri, ima veze sa odlikama tih kultura. U prirodnim naukama češće se nailazi na sažete, kvantitativne načine evaluacije, pogodne za statističku obradu, dok se, na primer, u društvenim naukama ili pravu češće mogu naći metode koje zahtevaju da studenti sami pišu svoje odgovore ili, u svakom slučaju, komentarišu odgovore koji su dati na skali.

Gore navedeni primeri verovatno imaju oblik čija bi se upotreba lakše mogla zamisliti u kontekstu prirodnih nauka, nego u društvenim naukama.

Iako ne mislimo da treba dopustiti da nas previše vežu ovakvi kulturni obrasci kada se priprema evaluacija nastave, nije loše razmišljati o njima unapred. Ako želimo da uputimo izazov kulturi – a to možemo učiniti – verovatno je važno da se dodatno pozabavimo objašnjenjem i obrazloženjem, i stavimo do znanja da to mislimo ozbiljno, zato što mislimo da je značajno.

Fokusirana evaluaciona shema

Kao što je pomenuto, važno je fokusirati evaluaciju ako ona treba da pruži dobru osnovu za dalji razvoj nastave. Sasvim uopštena pitanja o tome u kojoj meri su studenti zadovoljni nastavom mogu dati grubu procenu da li to funkcioniše ili ne, ali ne daju osnovu za promenu ako rezultati nisu zadovoljavajući.

Dole dajemo primer jedne takve fokusirane evaluacije. Nastavnica koja je vodila vežbe iz matematike u

nekom prirodnom predmetu, pokušala je razne načine izvođenja nastave, naročito kada je trebalo navesti studente da prikažu svoja rešenja zadataka na tabli. Ona je razmišljala

- da li je takvo rešavanje zadataka koje studenti tokom nastave rade na tabli korisno za njih same i druge studente;
- kakvu funkciju u tom slučaju ima rešenje zadatka, i
- šta bi trebalo da bude njena sopstvena uloga u takvoj nastavnoj situaciji.

Nakon što je ovo prodiskutovala sa kolegama, postepeno se iskristalisao izvestan broj preciznijih pitanja na koja je želela odgovor pre planiranja istog tečaja za sledeći semestar. Neki od delova evaluacione sheme koju je odabrala da napravi izgledali su ovako (brojevi su iz jedne od njenih grupa za vežbanje od 20 studenata):

1. Kakvu korist u učenju imaš od nastave na ovom tečaju?

1. Kada nastavnik pripremi zadatak i dâ rešenje na tabli?

Malu 0 3 3 8 6 Veoma veliku

2. Kada studenti obrađuju rešenje zadatka na tabli?

Malu 2 3 11 4 0 Veoma veliku

2. Na koje načine je obrada zadatka korisna za tebe – kada uradiš zadatak unapred?

a. Proveriš da li si odabrao/la pravi postupak i razumeo/la principe.

Malo korisno 2 1 1 8 8 Veoma korisno

b. Uočiš gde si pogrešio/la.

Malo korisno 1 2 6 5 6 Veoma korisno

c. Pronađeš da li postoje drugi načini da se uradi taj zadatak.

Malo korisno 2 0 5 6 7 Veoma korisno

3. *Kakva treba da je uloga nastavnika kada studenti obrađuju rešenje zadatka na tabli?*

a. Nastavnik treba uvek da prokomentariše zadatak na kraju 12 4 4 0 0 Nastavnik ne treba da komentariše zadatak na kraju

b. Nastavnik treba da se umeša čim se pojavi greška i nastavi sam 0 0 7 5 8 Nastavnik treba da ukaže na grešku i pusti studenta da pokuša dalje

Ovi odgovori sa evaluacije dali su nastavnici osnovu za oblikovanje sopstvene uloge u ovoj nastavi na jasniji način, a istovremeno je mogla biti sigurna u to da će studenti njome biti zadovoljni. Takođe je dobila osnovu da novim grupama studenata predstavi kako će obavljati svoj deo posla, i da može da obrazloži svoje izbore polazeći i od svoje teorije prakse i od vrednovanja studenata.

Upitnici sa ponuđenim i otvorenim odgovorima

Naravno da je u potpunosti moguće učiniti evaluacione sheme relativno jednostavnim i otvorenim, a ipak identifikovati jake i slabe strane nastave, iako se to uradi na relativno nepreciziran način. Donji primer može da stane na jednu A4 stranu. Na poleđini može biti mesta za osnovne podatke o onome ko odgovara i za dodatne komentare.

<i>Opšta ocena dosadašnje nastave</i>	
<input type="checkbox"/> Nastava je tako dobra da bez dvoumljenja preporučujem tečaj i drugima.	Ako imaš još nešto lepo da kažeš, možeš to da izneseš ovde.
<input type="checkbox"/> Nastava je dobra, ali ne tako dobra da bih preporučio tečaj bez ikakvih promena.	Navedi osnovne slabosti i promene koje treba da se urade.
<input type="checkbox"/> Nastava nije za mene bila baš dobra.	Navedi najvažnije razloge.
Koje elemente nastave treba zadržati i koristiti u nastavku tečaja?	Navedi ih:
Koje su tvoje lične želje u odnosu na <input checked="" type="checkbox"/> rad nastavnika: → <input checked="" type="checkbox"/> rad drugih studenata: → <input checked="" type="checkbox"/> tvoj sopstveni trud: →	
Opiši ukratko kako si ti sam radio na ovom tečaju. →	

Do sada smo najviše govorili o evaluacionim shemama sa datim mogućnostima odgovora. Sada ćemo pogledati malo bliže neke druge varijante pismenih „instrumenata“ za studentsku evaluaciju, koja se nalazi na nivou B na slici u uvodu poglavlja (v. uvodni deo u ovo poglavlje). Premda izvestan broj njih može imati karakteristike sheme, oni isto tako mogu imati sasvim druge oblike.

Upitnici sa otvorenim odgovorima

Komentari o namerama nastavnika

Nastavnik/nastavnici mogu, na primer, kratko opisati svoje namere u nastavi, i zamoliti studente da prokomentarišu kako su je doživeli u odnosu na te namere:

Ja/mi pokušavam/o na ovim vežbama da postignem/o „atmosfera“ koja je

- toliko sigurna, da nikom od učesnika nije problem da uzme reč i iznese svoj prilog, u formi pitanja, komentara ili sopstvenih stavova;
- istovremeno dovoljno izazovna i stručno zahtevna da svi pokušavaju i da se drže teme i da odvedu razgovor dalje;
- takva da ni nastavnici ni studenti ne pokušavaju da „uvuku“ ostale u diskusiju, već pre pokušavaju da razjasne kakva gledišta drugi imaju, zatraže obrazloženja za njih i saznaju da li se i kako se razlikuju od drugih načina na koje se predmet može shvatiti.

Napiši kratak komentar o tome šta od ovoga smatraš da postizemo na ovim vežbama, a šta eventualno dovodi do toga da nam to ne polazi za rukom. Napiši takođe nekoliko reči o tome šta misliš o ovim namerama, i da li eventualno misliš da treba da ih promenim/o – i zašto.

Ovo je forma pitanja koja daje daleko veće mogućnosti za slobodno oblikovanja studentskih odgovora. Ipak, ona je veoma jako usmerena na one strane nastave o kojima nastavnik/nastavnici ovog puta žele da dobiju mišljenja. Ako želimo da pokušamo nešto slično, možemo ovakva pitanja eventualno kombinovati sa još nekoliko pitanja, ali ne naročito mnogo, jer odgovaranje na ovakva pitanja od studenata zahteva prilično vremena i razmišljanja. Ako ih bude previše, kvalitet odgovora lako opada.

Druga varijanta može biti da koristimo

Petominutne ceduljice

- Odvoji 5 minuta na kraju jednog časa pre nego što semestar odmakne. Zamoli studente da napišu

(anonimno/sa imenom – v. odeljak 2.5 – Anonimnost) kratku belešku o dobrim i lošim stranama nastave. Možeš precizirati posebne okolnosti o kojima želiš da čuješ mišljenje (na primer, stepen aktivnosti studenata i tvoji pokušaji da navdeš studente da aktivnije učestvuju).

- Sakupi „ceduljice“ i pročitaj ih.
- Napiši kratku belešku (najviše jednu stranu) na osnovu onoga što piše na ceduljicama, nabroj momente koji su navedeni, pre svega tako što ćeš ih sistematizovati, i dodaj ono što ćeš sam učiniti da bi ispunio komentare, i šta misliš da bi studenti trebalo da urade. Podeli beleške studentima sledeći put, i eventualno upotrebi nekoliko minuta da prodiskutuješ sa njima zaključke.

Drugi oblik može biti da se studentima podeli ovakva

Tabela sa četiri polja

i da ih zamoliš da u nju upišu svoje komentare:

	SADRŽAJ	OBLIK RADA
Više		
Manje		

I ovde je važno upoznati studente sa glavnim rezultatima, i posebno razgovarati sa njima o zaključcima evaluacije.

Pismena studentska evaluacija bez „karakteristika upitnika“ može se uraditi i kroz

Pisanje dnevnika

Ovaj postupak je razvijen i puno se koristi u vezi sa onim što se naziva „procesno orijentisanim pisanjem“, gde se, između ostalog, pisanje upotrebljava kao pomoćno sredstvo koje studenti koriste u savlađivanju gradiva. U studentskoj evaluaciji možemo koristiti i pisanje dnevnika. Kada se koristi kao pomoćno sredstvo u evaluaciji, dnevnik može funkcionisati tako što studenti upotrebe poslednjih nekoliko minuta jedne nastavne sekvence da u svesku ili na neki papir zapišu dnevničku zabelešku o nastavi. Zabeleška može biti ograničena na to da govori o onome šta misle o *nastavi* na kojoj su upravo bili, a i da bude rezimiranje kao komunikacija sa nastavnikom. Ali, dnevnik može sadržati i kratke *stručne* sažetke

- onoga što su posebno primetili u nastavi
- onoga što smatraju teškim i
- pitanja na koja moraju pokušati da nađu odgovor.

Ovako upotrebljen, dnevnik može funkcionisati i kao korisno sredstvo u procesu učenja samih studenata.

Za nastavnika dnevnik funkcioniše tako što on/ona svaki put sakupi nekoliko dnevnika, čita ih i zapisuje kratke komentare u svaki od njih. Time nastavnik dobija aktuelan komentar o nastavi, i stručno i metodički, i osnovu za procenu da li nešto od sadržaja treba da se obradi nanovo i ponovi, produbi ili koriguje. Nastavnici koji praktikuju ovakvo pisanje dnevnika zajedno sa svojim studentima, tvrde da daje daleko bogatiju i ličniju povratnu informaciju o sadržaju i obliku nastave, nego tradicionalnije metode evaluacije, a da pritom ne podrazumeva velik i obiman posao. Velika prednost ove metode je ta da ona kombinuje razumnu količinu rada za jednog studenta (pisanje dnevnika) sa mogućnošću da se to iskoristi za tekuću evaluaciju nastave.

U Univerzitetkom centru za kompetenciju u obrazovanju nastavnika, postdiplomske studije, permanentno obrazovanje i nastavu na daljinu (UNIKOM) pri Univerzitetu u Trumseu, sprovodi se pokušaj interne procene pomoću pisanja dnevnika (Lund 1995). On obuhvata nastavnike i studente koji su angažovani na jednogodišnjim studijama praktične pedagogije (takozvani pedagoški seminar) pri UNIKOM-u. I nastavnici i studenti pišu „*beleške o razmišljanjima*“ tokom studija, delimično privatno, delimično u nastavi, u dodatnim trenucima za pisanje. Na samom početku je razjašnjeno da će u beleškama biti reči o četiri okolnosti: okvirima, nastavi, atmosferi/kulturi i odgovornosti za sopstveno učenje – sa težištem na saigri između ovih činilaca u učenju studenata. Dva puta u semestru svi pišu kratak sažetak na osnovu dnevnika, koji se predaje katedri. Sažetke svodi jedan od nastavnika koji je odgovoran za stručnu stranu projekta, a sažeci čine osnovu rasprave na sastanku kojem svi prisustvuju. Posle svakog sastanka, lice stručno odgovorno za taj posao konkretizuje ono što je izneto u predlozima u mere koje se raspravljaju na telu odgovornom za nastavu, i zatim sprovode u delo.

Pismo

Druga varijanta dnevnika je „Pismo nastavniku“. Nastavnik može da zamoli studente – najbolje po nekoliko studenata svaki put – da tokom nastave naprave zabelešku o tome kako shvataju nastavu i njen sadržaj. Iskustvo pokazuje da odgovor nastavnika – iako sažet – deluje kao potvrda da je pismo pročitano, i dovodi do toga da kasnija pisma, i od drugih studenata, budu sadržajnije i zanimljivija.

Beleške studenata

Ako ste zainteresovani da vidite šta studenti zapisuju u obliku beležaka tokom nastave, možete ih posle jednog časa upitati da li možete da pogledate beleške nekolicine njih. Pitajte otvoreno, ili pitajte nekoliko određenih studenata u grupi, uz jasan preduslov da se to sme odbiti.

Ovaj postupak daje vam kao nastavniku mogućnost da vidite autentične primere onoga što studenti u nastavi primaju od sadržaja (ili, možda preciznije, šta odlučuju da zapišu od onoga što primaju). Možda ćete doći i do nečeg pogrešno shvaćenog ili do nekih znakova pitanja koji mogu biti razlog da ponovite stvari iz ranijih faza nastave.

Ipak, treba biti svestan da je ovo relativno „nametljiv“ oblik evaluacije, koji zahteva stabilan odnos između nastavnika i studenata. Razumljivo je – i potpuno prihvatljivo – da jedan deo studenata neće želiti da nastavniku dâ nešto tako lično kao što su sopstvene beleške, i to treba poštovati. Drugi to mogu doživeti kao kontrolu od strane nastavnika. Može se dogoditi da su studenti upili mnogo iz nastave, a da nisu zabeležili ni jednu jedinu reč. Ali ipak, ako se pravilno upotrebi, to može nastavniku dati vrednu povratnu informaciju o „snazi uticaja“ nastave.

Ako neko želi da isproba izazovnije pristupe, može biti zabavno pokušati još nekoliko netradicionalnih načina evaluacije za koje se takođe pokazalo da funkcionišu.

Zidne novine ili „evaluacioni grafiti“

I sami smo koristili ovaj oblik tokom blok nastave koja traje nekoliko dana. Na kraju svakog dana svaki od

učesnika dobije papir odgovarajućeg formata; list iz bloka, list A4 podeljen na četiri dela (može i od ostataka papira), a u „stara vremena“ smo upotrebljavali iskorišćene perforirane kartice na čijoj se poleđini moglo pisati. Učesnici napišu na ovim papirićima kratak komentar, najbolje u obliku jedne ili dve rečenice. Ceduljice se okače pomoću lepljive trake direktno na zid ili na veliku „traku“ pak papira koja je okačena na zid. Tako svi mogu da vide šta su drugi napisali i eventualno da komentarišu to pišući dalje po ceduljici. Dalji postupak može biti da se sve ceduljice obeleže za *plus* ili *minus*, zavisno od toga da li je komentar pozitivan ili negativan, ili da se okače na različita polja na pakpapiru koja su označena plusom ili minusom. Može se odvojiti i grupica učesnika koja bi pregledala ceduljice i organizovala ih po grupama prema tome o čemu je reč. Polazeći od ove aktivnosti, i rukovodioci tečaja i učesnici mogu na početku sledećeg dana ukratko raspravljati o stvarima koje su se pojavile u evaluaciji. Ovaj oblik evaluacije čini je u velikoj meri javnom i podrazumeva kasnije minimalnu „obradu podataka“ za nastavnika. Osim toga, ovo može biti prilično zabavno!

I sledeći način može biti zabavan u velikoj meri. U sličnom nastavnom kontekstu smo imali situaciju da su učesnici mogli da daju kreativniji izraz svoje evaluacije kroz crtanje, pesme, repovanje ili pravljenje „skulpture“ koja karakteriše tečaj/nastavu ili ono što su naučili, pomoću materijala koji im je dat (kutije, kartoni za jaja i mleko, baloni, kanap, plastične kese i dr.). Naravno, ovakve skulpture „umetnici“ moraju i da prokomentarišu da bi dobile pun smisao. Podrazumeva se da se ovaj tip evaluacije može kombinovati sa drugim društvenim aktivnostima u kojima zajednički učestvuju studenti i nastavnici. Iako može delovati prilično neozbiljno i apsurdno

kao oblik evaluacije, neverovatno je do kakvih informacija se može doći – a osim toga, čini atmosferu opuštenijom na dobar način!

2.4 Evaluacija nastave u obliku razgovora

Do sada je težište u knjizi bilo na različitim oblicima pismene komunikacije o nastavi između studenata i nastavnika. U prvom poglavlju smo, međutim, kao polaznu tačku uzeli da je evaluacija nastave nešto za šta studenti i nastavnici imaju zajednički interes, zato što se radi o nečemu u čemu i jedni i drugi učestvuju. Zato takva evaluacija postaje karika u dijalogu o nastavi: kako je zamišljena, kako se doživljava, i šta se sa njom može učiniti. I kada koristimo pismene oblike evaluacije nastave važno je – kao što ćemo videti pod tačkom 2.5 – da se rezultati predstave studentima kao osnova za razgovor o evaluaciji.

Dijalog je pre svega oblik razgovora, i zato nije neprirodno zamisliti razgovor kao prigodan oblik evaluacione metode.

Kada su grupe male...

Ovo je sasvim prirodno kada treba da evaluiramo nastavu koja se odvija u manjim grupama. Ovde je razgovor o nastavi prirodan deo onog razgovora koji se vodi o stručnom sadržaju nastave. U najvećem broju slučajeva delovalo bi veštački ako bi se evaluacija formalizovala upotrebom upitnika. Međutim, i u manjim grupama se kao dodatak razgovoru može koristiti pismeni oblik evaluacije kao što je *dnevnik*, jer dnevnik, kao što smo videli,

istovremeno može imati druge ciljeve u poboljšavanju učenja.

Ipak je važno da i u manjim grupama jasno naznačimo da stavljamo evaluaciju nastave na dnevni red, tako da ne bude toliko implicitno da samo nastavnik shvata da je evaluacija u toku. Može, na primer, biti svrhovito odvojiti, u jednakim razmacima, poslednjih deset minuta nastave da se prodiskutuje kako ona funkcioniše, tako da ovaj rad postane vidljiv.

I u ovakvim situacijama je važno da se s vremena na vreme rezimiramo ono što se pojavilo u evaluaciji, kako je to protumačeno, te šta su i nastavnici i studenti uradili ili nameravaju da urade sa planom nastave i njegovim sprovođenjem. Zato je važno da (u svakom slučaju) nastavnik pravi beleške na ovakvim evaluacionim pauzama i čuva ih, tako da može da iznese sažetke u određenim vremenskim razmacima.

Čak i pri evaluaciji u manjim grupama važno je da svi dođu do reči. Neki su uvek pričljiviji od drugih i brzo iznose svoja gledišta. Drugi možda gore od želje da iznesu svoje komentare, ali su skloni da ih zadržavaju ukoliko nisu direktno podstaknuti da nešto kažu. Često imaju da saopšte podjednako važne stvari. Zato nastavnik treba, i pri usmenoj evaluaciji, da planira način da svi učestvuju u njoj.

Runde

To se može izvesti tako što se smenjuju *runde* po grupi, u kojima jedan po jedan iznose *jedan* komentar. Naravno, trebalo bi studentima dati mogućnost da kažu „pas“, ali ovakav oblik u svakom slučaju doprinosi tome da svi budu obodreni da učestvuju i obrate pažnju na mogućnost pojedinca da dođe do reči. Posle jedne do dve

ovakve runde slobodno se može uzimati reč, tako da se zajedno može doći do onoga što je pomenuto, u čemu se svi slažu, i koje mere će dobiti prioritet. I ovde može biti mudro unapred reći da je reč o evaluaciji, ili dati učesnicima par minuta da svako za sebe razmisli pre nego što se započnu runde. Evaluacija se može isplanirati i tako da se prvo napravi runda sa pozitivnim komentarima, a zatim runda sa stvarima za koje smatramo da se mogu poboljšati.

Važno je da nastavnik u ovakvoj evaluaciji – koja se odvija licem u lice u jednoj društvenoj situaciji –

- uspe da sluša ono što se govori i pokaže interesovanje, i ne prekida ili komentariše svaki iskaz studenata;
- izbegne da se postavi defanzivno, već uspeva da i kritičke komentare sagleda kao nešto prirodno na šta se mora računati, i sa čime se nešto može bar delimično uraditi;
- ima dovoljno integriteta da ne dopusti da mu kritički komentari pojedinih studenata budu povod da im se kasnije sveti u nastavi i evaluaciji, čega se studenti često boje.

Ako smatramo da ovo može biti teško, ili imamo razloga da verujemo da studenti sumnjaju koliko otvoreni mogu biti u svojoj evaluaciji, postoji mogućnost da se ova usmena evaluacija malo liši lične obojenosti. To se može izvesti tako što, na primer, svaki student napiše jedan ili dva komentara o nastavi na ceduljici. Onda jedan od studenata sakupi ove ceduljice, izmeša ih i ponovo podeli, tako da svaki student dobije ceduljicu koja nije njegova. Onda se organizuje runda u kojoj svaki student pročita ono što stoji na ceduljici koju je dobio, a sa takvim polazištem se može nastaviti razgovor. Ovo nije idealno, upravo zato što podrazumeva latentno oslabljeno povere-

nje jednih u druge. Ali, ako postoji dovoljan razlog za ovakvo slabo poverenje, ili ako poverenje još nije uspostavljeno, ovakva forma može biti neophodna, eventualno kao prelaz ka otvorenijem evaluacionom razgovoru.

Evaluacija u odnosu na opis ciljeva

U manjim grupama studenata može biti pametno, od samog početka nastave, razgovarati sa studentima o tome kako zamišljaju da rad u grupi treba da se odvija. Ovo se zatim može rezimirati u nekoliko kratkih tačaka koje opisuju dobre strane nastave, onakve kakvu svi želimo da imamo. Ove tačke se zapišu, podele svima i čuvaju.

Posle nekoliko časova ove beleške se izvade i organizuje se kratka runda evaluacije o tome da li nastava funkcioniše onako kako želimo ili ne. To može pokazati potrebu da se nešto promeni u nastavi ili, pak, potrebu da se promeni neka od tačaka.

Evo primera takvih tačaka koje su nastavnik i učesnici postavili kao karakteristike seminara koji je trebalo da imaju u jednom semestru:

Kakav treba da bude rad na seminaru?

1. Svi učestvuju u razgovorima;
2. Studenti treba da diskutuju i međusobno, ne samo sa nastavnikom;
3. Svi postavljaju pitanja;
4. Svi dolaze spremni;
5. Diskusija ne skreće s teme;
6. Učesnici osećaju da uče nešto bitno.

U ovom slučaju se pokazalo da su učesnici smatrali da u tačkama 1, 3 i 4 seminar ne funkcioniše onako kako su želeli. U drugim tačkama su bili zadovoljni seminarom.

Smatrali su da razlog neuspeha treba potražiti naročito u tački 4. Zato je naglašena važnost ove pripreme, a istovremeno je odlučeno da se nešto smanji obim onoga što treba spremi unapred. U sledećoj etapi evaluacije zadovoljstvo je bilo veće, iako je postojala sumnja u to da li je uspela realizacija pretposlednje tačke. Istovremeno se to nije više shvatalo kao važno, jer se ono o čemu se raspravljalo „van teme“ doživljavalo kao važno i poučno. Tako je ova tačka izbačena.

Ovaj primer takođe pokazuje da se evaluacija lako može povezati sa stvarima koje se tiču studenata i njihovih međusobnih odnosa, iako „refleks“, kada se govori o studentskoj evaluaciji nastave, jeste da u njoj treba da bude reči o onome za šta je nastavnik više odgovoran.

Kada su grupe veće...

Evaluacija nastave u obliku razgovora ne ide lako kada se predaje u velikim grupama, na primer u obliku predavanja za 50 ili više studenata. Tada je lako pribeci upitniku jednom u toku semestra, sa svim ograničenjima koja se pokazuju u rezultatima i zaključcima.

Ali ne očajavajte, i ovde se može održati dijalog!

Referentna grupa

Rešenje može biti referentna grupa. Pri ovom postupku treba da izabereš manju grupu studenata i aktivno je koristiš da bi dobio kontinuiranu povratnu informaciju o nastavi tokom celog semestra. Grupu treba da okupiš na kratkim sastancima, najradije na pauzi za užinu, da bi joj dao neformalan karakter, ali tako da možete da sedite relativno neometano i da razgovarate. Prvi put moraš sam

da izneseš kako želiš da grupa funkcioniše. Može biti reči o sledećim stvarima:

- Učesnici treba pre svega da predstavljaju druge studente, ne samo (i ne prvenstveno) same sebe. Treba da budu prenosioci gledišta, ne nužno njihovi izvori.
- To znači da moraju da stupe u aktivan kontakt sa drugim studentima, i da drugi studenti moraju da razgovaraju o svom doživljaju i vrednovanju nastave sa onima koji su u referentnoj grupi.
- Dobra je ideja da oni zabeleže komentare koje dobijaju.
- Povremeno ćeš ih zamoliti da razmisle o posebnim elementima o kojima želiš nešto da saznaš. To može obuhvatiti i to da ih zamoliš da obrate pažnju na posebne stvari koje se dešavaju u nastavi, i da pruže povratnu informaciju da li to funkcioniše onako kako ste zamislili da treba.
- Grupa treba da se sastaje s tobom npr. svake druge nedelje u određeno vreme na određenom mestu. Izostanci se prijavljuju tebi.

Kasnije je važno da pustiš učesnike u grupi da pričaju sami što je više moguće, i pričaju o tome „šta kažu drugi studenti“. Nemoj vršiti pritisak na njih da kažu šta sami misle o onome što prenose, ako ništa ne žele da kažu o tome na sopstvenu inicijativu. Ti sam moraš obratiti pažnju na to da ih dobro slušaš. Pošto si ih ti zamolio da dođu i daju ti odgovore na tvoja pitanja, ne treba ti najviše da govoriš, već oni. Pre svega moraš izbeći odbrambeni stav i objašnjavanje i opravdavanje svega u vezi sa nastavom što oni prokomentarišu. Tako možeš silom zatvoriti prolaz za sadržajnu povratnu informaciju na kasnijim sastancima. Ovo ne znači da treba da popustiš pred svim komentarima i misliš da treba da ispraviš sve što se

komentariše. Ali, prvo treba da saslušаш ono što se kaže – i pozitivno i negativno – i da budeš siguran da si shvatio šta su izneli i zašto su to učinili. Posle toga možeš pokušati da sam rezimirаш, da razmisliš o onome što misliš da se može učiniti na poboljšanju nastave (i sa tvoje strane, i od strane studenata) i onome što misliš da ne bi bilo svrsishodno da učiniš. Ali, to u svakom slučaju mora doći na kraju razgovora sa referentnom grupom, ili možda tek kada se vratiš u mir i tišinu svoga kabineta.

Posle svakog sastanka sa referentnom grupom započinješ sledeće predavanje tako što ćeš kratko reći šta se saznalo iz razgovora sa grupom. Reci jasno šta si eventualno mislio da promeniš u nastavi, i šta preporučuješ studentima da rade drugačije. Ako postoji nešto sa čime bi nastavio uprkos tome što jedan broj studenata nije zadovoljan time, reci i to i obrazloži zašto nastavljaš kao i pre. Ovo ne treba da traje dugo, a poenta nije da to bude duža diskusija sa studentima u ovom trenutku. Namera je, pre svega,

- da se „potvrdi“ povratna informacija koja je dobijena;
- da se pojasne eventualne promene u nastavi koje su posledica evaluacije;
- i da se pokaže da je važno šta studenti kažu članovima referentne grupe, i šta oni onda kažu tebi, jer to može imati posledica po dalji rad.

Zatim nastavljaš sa nastavom i održavaš redovne sastanke sa referentnom grupom tokom semestra. S vremena na vreme im možeš davati posebne zadatke, na primer:

„Sada ćemo se uhvatiti u koštac sa novom temom koja je prilično teška. Zato sam zamislilo/la da je uradimo na taj način što ću početi konkretnim primerom iz stvarnosti, gde se aktu-

alizuje ova tema. Primer se završava problemom za čije rešenje još nemate dovoljno znanja. Zamoliću vas da razmislite o tome do sledećeg puta, najbolje sa drugim studentima, a istovremeno treba da pogledate šta o ovoj temi stoji u udžbeniku. Sledeći put kada se sretnemo, prvo ćemo čuti do kakvog su mogućeg rešenja ili načina na koji treba da načnemo problem došli neki od vas, a onda ću ja predavati o temi i povezati je sa primerom što je bolje moguće. Želeo/la bih da dobijem odgovor na ovo da bih saznao/la kako vam ide.“

Može biti neophodno da objasniš zašto želiš da vodiš nastavu na ovaj način, tako da studenti shvate svrhu tvoga plana. O ovom planu – i zadatku – moraš takođe dati informacije u nastavi. Na sledećem sastanku sa referentnom grupom možeš „požnjeti“ komentare koji ti mogu dati priliku da koriguješ plan, saznati da li da nastaviš, ili dobiti osnovu da ga odložiš i pokušaš na drugi način.

U nekom drugom kontekstu – pred kraj semestra – možeš zamoliti referentnu grupu da proveri sa drugim studentima koji deo gradiva smatraju najtežim za usvajanje i koji bi, po njima, trebalo temeljitije obraditi. Osim toga, mogu se raspitati o tome koje delove građe si mogao brže da pređeš, a da se to ne odrazi na razumevanje. Iako teško možeš očekivati da dobiješ potpuno nedvosmislene odgovore na takve zadatke, oni ti mogu dati bolju osnovu da raspodeliš vreme koje imaš na raspolaganju.

Kada treba da obrazuješ ovakvu referentnu grupu važno je da to uradiš na takav način da uzmeš studente koji predstavljaju različite grupe studenata koji učestvuju u nastavi. Odabrali četiri devojke koje sede u prvom redu možda nije baš najpametnije. Mogući su različiti postupci:

- Zamolite same studente (studentske predstavnike, poverenike studentske organizacije ili sl.) da izaberu jednu referentnu grupu (od npr. pet osoba).
- Odaberi slučajno studente prema tome gde sede u učionici: jedan iz sredine napred, po jedan sa svake strane u sredini i dva sasvim pozadi. Stavi npr. nekoliko žutih samolepljivih ceduljica na neka mesta u učionici pre početka časa, i zamoli one koji sede na ovim mestima da učestvuju u referentnoj grupi.
- Kombinuj prethodnu tačku s time da izabereš i mladiće i devojke, i pokušaj da uključiš i redovne i vanredne studente (ili druge aktuelne grupe). Ovo možeš utvrditi tako što će podizati ruku dok ih biraš.

Nemoj izbor članova činiti previše dugim ili preozbiljnim. Ovde se radi o formalnoj funkciji oko koje ti treba pomoć, to nije nešto oko čega treba praviti veliku halabuku.

Neka bude sasvim jasno pre nego što se odabere referentna grupa

- koju će ona funkciju imati;
- kada će se okupljati;
- koliko dugo će funkcionisati.

Ako neko od izabраниh nije u mogućnosti da učestvuje, zamoli ih da to odmah stave do znanja, a onda izaberite nekog drugog.

Nije loša ideja menjati referentnu grupu 1–2 puta u toku semestra. To ograničava količinu rada izabраниh, a više njih dobija priliku da učestvuje. Ali, ne menjaj je tako često da se to odrazi na kontinuitet rada. U svakom slučaju, treba da se sastaneš sa jednom grupom 3–4 puta pre nego što je zameniš novom. Prilikom novog izbora

možeš koristiti iste postupke kao prvi put, ili možeš zamoliti postojeću referentnu grupu da izabere svoje nasljednike.

Veoma je važno da studenti znaju ko su članovi referentne grupe. Naglasi to već prvi put kada grupa bude imenovana. Oni koji će učestvovati u grupi moraju barem da ustanu tako da svi mogu da ih vide (naročito u nastavi sa velikim grupama studenata, ili kada studenti ne poznaju jedni druge), možda da kažu nekoliko reči o tome gde ih mogu pronaći, a trebalo bi da podstakneš druge studente da zapamte bar njih jedno-dvoje koje mogu da pronađu i sa njima popričaju.

Ti treba i sam da praviš beleške na sastancima sa referentnom grupom, i pišeš kratak „izveštaj“, bitan tebi samom, ali sa kopijom za telo koje rukovodi nastavom, i za članove referentne grupe pri kraju nastavnog perioda. Moguće je, naravno, kombinovati upotrebu referentne grupe sa (fokusiranim) upitnikom, tokom ili na kraju nastave.

Ovo može izgledati kao pedanterija, ali imamo iskustva da je veoma važno kako se sprovodi uvođenje sistema i uspostavljanje referentne grupe. Ono što želiš da funkcioniše, treba da bude *sasvim jasno* i studentima kao celini, i referentnoj grupi. Što si jasniji, to otvorenije signaliziraš da ti je ono na šta obraćaš pažnju važno, i da u to veruješ. Time postoje daleko veći izgledi da će ići onako kako želiš. Ako, naprotiv, kažeš:

„Da, neko je rekao da bi možda bila dobra ideja da imamo nešto što se zove referentna grupa, da bismo dobili odgovor na nastavu, pa bismo onda i ovde možda mogli da napravimo nešto slično. Zato ću zamoliti nekog ko je zainteresovan da učestvuje u nekoj takvoj grupi da se prijavi na kraju časa, pa onda možda možemo

da se sretne na pauzi za ručak i malo porazgovaramo.“

... onda ti je trud bio zaludan.

Iako si jasno i otvoreno rekao šta želiš da postigneš uvođenjem ovog sistema, referentna grupa i rad na studentskoj evaluaciji nastave treba da dobiju ograničeno mesto u širem kontekstu. Ovo je pomoćno sredstvo za tebe i studente da biste napravili dobru nastavu, jer nastava je – a ne evaluacija – ipak glavna stvar! Tako se postavlja osnova za određenu ravnotežu. Naše iskustvo je pokazalo da nam je lakše da smanjimo značaj evaluacije, nego da učinimo obrnuto.

Usmena evaluacija tokom nastave

Ovo je drugi oblik usmene studentske evaluacije nastave koji, osim toga, u istom obliku možemo da koristimo na kraju semestra. Glavne crte mogu biti ove:

- Planiraj zajedno sa nekoliko odabranih studenata kako treba da se odvija evaluacija. Uzmi rado jednog studenta/više njih kao asistente u njenom sprovođenju. Važno je da u svakoj studentskoj evaluaciji predstavnici studenata učestvuju u oblikovanju evaluacije, i kada je u pitanju ono o čemu će u njoj biti reči, i kako je treba sprovoditi. Evaluacija je podjednako njihova kao i nastavnikova.
- Odvoji, na primer, jedan čas od dvočasa predavanja na polovini semestra. Zamoli studente unapred, kao „domaći zadatak“, da razmisle i zapišu sopstvene beleške (po tačkama) o tome (na primer) šta im u ovoj nastavi pomaže da nauče ono što treba da znaju, i o onome što im otežava učenje.
- Zamoli (na primer) grupice od po šest studenata – onako kako sede u učionici – da razgovaraju i

- naprave pregled momenata koje su svi pomenuli i
- daju prednost momentima za koje smatraju da ih je važno izneti (i oko kojih se slažu mnogi u grupi).

Svaka grupa bira prezentatora koji na plenumu treba da predstavi momente koje je grupa izabrala.

- Prezentatori grupe iznose rezultate svoje grupe u obliku „rundi“ sa najvažnijim tačkama na početku. Ako je neki momenat pomenula druga grupa, rukovodilac grupe može reći da je taj momenat imala i ova grupa, a zatim dodati novi momenat sa liste sopstvene grupe. Tačke se beleže na grafoskopu/tabli/flip-čartu (to, na primer, radi neko od studenata u grupi za planiranje).
- Ako vam treba više vremena, a evaluacija pokazuje da postoji potreba za tim, možete dodati fazu sa razjašnjenjima onoga šta se pod različitim tačkama podrazumeva, i eventualno održati glasanje u plenumu o tome koje su tačke najvažnije.
- Ti i grupa za planiranje pišete zajedno kratak izveštaj za telo koje rukovodi nastavom na osnovu zajedničkih zaključaka i planirate dalje sprovođenje nastave.

Odgovarajuća procedura se može koristiti na kraju tečaja, na primer sa težištem na tome šta vredi sačuvati na sledećem tečaju, a šta treba promeniti.

Evaluacioni sastanci u toku nastave

Drugačije oblikovanje ovakve usmene evaluacije u toku nastave mogu biti tzv. sastanci u toku semestra. U pojedinim nastavnim planovima u kojima je jak genera-

cijski momenat, gde ista grupa studenata učestvuje u različitoj ponudi nastave koja obuhvata više predmeta i nastavnika tokom semestra, evaluacija se odvija na sastanku svih studenata i nastavnika usred semestra. Ovaj oblik ima tradiciju npr. u nastavi medicine. Na početku semestra generacija bira nekoliko studenata koji funkcionišu kao njihovi predstavnici za to tromesečje, i kojima je, između ostalog, evaluacija nastave poseban zadatak. U saradnji sa onim nastavnikom koji je odgovoran za nastavu u tom semestru (organizator nastave), oni pozivaju na sastanke i pripremaju ih. Oni ovde dotiču neke od tačaka u vezi sa nastavom na svakom od tečajeva u tromesečju, a za svaki tečaj ostavljaju mesta za komentare drugih studenata i nastavnika. Istovremeno se priključuju i komentari o nastavi pojedinih nastavnika, sa savetima kako je treba poboljšati. U izvesnom broju slučajeva grupa za evaluaciju i organizator nastave rezimiraju ono što se iznese u kratkom izveštaju koji se distribuira nastavnicima i predstavlja studentima.

Po završetku semestra grupa za evaluaciju može da napiše kratak izveštaj sa evaluacijom ostatka tromesečja, gde takođe gledaju da li su sprovedeni predlozi za poboljšanje koji su bili prihvaćeni polovinom tromesečja – i kakvi su rezultati postignuti.

Kada je sistem dobro razvijen i funkcioniše optimalno, svi nastavnici i mnogi studenti učestvuju na ovim sastancima, ali učešće u lošim periodima može biti slabo. Tada evaluacija i završni izveštaj prenose gledišta male grupe studenata. Ono što ovom sistemu daje kvalitet jeste kombinacija odgovorne grupe studenata koja priprema i vodi rad, i većeg javnog foruma za koji se smatra da je važno u njemu učestvovati. Ponegde se praktikuje i da predstavnik prethodne generacije učestvuje u grupi za

evaluaciju kako bi preneo iskustva iz ranije nastave i evaluacije u semestru i doprineo tome da ranije kritike ne budu „zaboravljene“.

Fazna evaluacija

Posebne faze evaluacije sa težištem na savlađivanju stručnog gradiva mogu isto tako biti način za evaluaciju nastave. Takav način odgovara možda posebno dobro u nastavi u kojoj preovlađuje učenje organizovano u obliku projekata ili problemskih zadataka. U ovom tipu nastavnog rada nastava ima manje tradicionalnih obeležja, a veliki deo učenja se odvija tokom rada u grupama, na projektu ili na problemskim zadacima, u kojima nastavnici više funkcionišu kao mentori studentima za vreme učenja. Ovde može biti manje prirodno koristiti tradicionalne metode evaluacije.

Način na koji se ovde može postupiti jeste ubacivanje kratkih faza u toku studija (na primer, 1–2 dana, dva puta u semestru), gde grupe studenata koje rade tokom semestra

- delimice izlažu sažetke toga dokle su stigli na stručnom planu, šta su naučili, dokle su stigli u radu sa sopstvenim projektom, te razjašnjavaju za koja pitanja bi im bila potrebna pomoć, a
- delimice izlažu svoju evaluaciju nastavnog plana i programa, kao i nastave i mentorstva koji ulaze u njegov okvir.

U ovakvoj fazi evaluacije različite grupe mogu da izlože svoje „izveštaje“ po redu, ali se može raditi i u mešovitim grupama sastavljenim od po jednog studenta iz svake projektne grupe (ili grupe koje rešava problemske zadatke). U tom slučaju je važno tematizovati evaluaciju nastave kao posebnu tačku u ovim fazama evalua-

cije, i pronaći gde se ona može pojaviti na plenumu (eventualno u rezimiranom obliku iz rada u mešovitim grupama), tako da o njemu mogu raspravljati svi kako bi se u sledećoj fazi mogli napraviti planovi za dalji razvoj kvaliteta u radu u nastavi i studijama.

Razgovori sa kritički nastrojenim studentima

Ukažimo, takođe, na nešto drugačiju upotrebu razgovora između nastavnika i studen(a)ta u vezi sa evaluacijom. S vremena na vreme poneki nastavnik (ili više njih koji predaju istoj grupi studenata) doživi da se jedan student ili manja grupa studenata veoma kritički postavljaju prema nastavi. U početku ih rado saslušamo i pokušavamo da uzmemo u obzir ono što kažu. Postepeno ih doživljavamo kao „svadljivce“ koji ne treba da nas brinu. Često će se i drugi studenti distancirati od njih. Ipak, mogu nastaviti da se postavljaju kritički prema onome što se u nastavi događa. Tako se stvara situacija koja na nesrećan način opterećuje nastavu, i koja često dovodi do toga da se nastavnik ne oseća dobro, i time radi lošije nego normalno.

Može biti dobra ideja pozvati ovog studenta (ili naročito ove studente) na ozbiljan razgovor o nastavi, van časa, a da se to ne posmatra direktno kao studentska evaluacija nastave. U tom slučaju je važno da nastavnik/nastavnici uđu u takav razgovor veoma otvoreno. Ovde je pre svega reč o tome da razumemo kako ti studenti razmišljaju o nastavi, i zašto je postojeća nastava tako mnogo u suprotnosti sa njihovim idealima. Zato moraju dobiti priliku da govore i objasne vam kako na to gledaju, i zašto, a vi morate pokušati da razumete. Pitajte mnogo, i pokušajte da s vremena na vreme rezimirate: „Da pokušam sada da kažem ono što mi se čini da vi mislite...“, a to se mora raditi bez ironije ili karikiranja. U sledećoj fazi razgovora morate pokušati da ob-

jasnite kako *vi* razmišljate o nastavi, i zašto, a studenti moraju da saslušaju i pokušaju da shvate vašu poziciju. Ako ste i sami funkcionisali kao dobar model za tu poziciju, postoji razumna nada da i obrnuto može da funkcioniše. Onda možete zajedno da vidite da li ima prostora za promene u nastavnom planu, za koje studenti smatraju da bi bile dobre, za koje vi smatrate da možete da ih zastupate, i koje su praktično izvodljive. Posle toga možete da identifikujete one strane nastave sa kojima ćete – uprkos primedbama koje su iznete – nastavite. Na kraju se možete, nadamo se, složiti da ste stigli onoliko daleko koliko je ovoga puta moguće, a onda sklopite ugovor o „primirju“ u nastavi za neki period unapred, u kojem ćete videti kako stvari idu. Utvrdite i vreme za novi razgovor iste vrste.

Ovaj oblik „usmene studentske evaluacije“ je verovatno aktuelno koristiti samo kada se odnos sa nekim studentom/nekom grupom zaoštri u tolikoj meri da se to loše odražava na nastavu, i kada nastava sa tom studentskom grupom ima određeni obim i određeno trajanje. Ipak, važno je da se razgovori ove vrste posmatraju kao stvarna diskusija, a ne samo kao sredstvo da se neko učutka.

Intervjui

I kada je reč o usmenoj studentskoj evaluaciji nastave, može biti zabavno upotrebiti malo netipičniju formu, a to je upotreba intervjuja sa pojedinim studentima. Jedan student se opremi diktafonom (dovoljan je zvuk, ali se može upotrebiti i kamera) i intervjuiše studente koji izlaze sa predavanja. Mogu se postavljati pitanja o tome šta je u nastavi bilo dobro ili loše, o odnosu gradiva i nastave, o stepenu aktivnosti studenata, o tome kakve su beleške studenti hvatali, i o gledištima šta se može učiniti da bi nastava bila bolja – ili šta ih već zanima. Posle jednog

broja ovakvih intervjuua snimci se rediguju tematski, tako da se izvuku najkarakterističniji odgovori na svako pitanje, i izbaci mnogo ponavljanja i onoga što nije relevantno ili je suviše posebno. Zatim se redigovani snimak može pustiti tokom nekog kasnijeg predavanja (ili, što se toga tiče, na sastanku nastavnog osoblja) i upotrebiti kao polazište za dodatne komentare.

Kombinacije su možda najbolje

Na kraju, preglednosti radi, može biti neophodno naglasiti da se pismene i usmene forme studentske evaluacije mogu kombinovati u bezbroj varijanti. Ovde su predstavljene svaka za sebe, uglavnom iz praktičnih razloga, da se razne metode ne bi pomešale. U veoma velikom broju slučajeva biće najsvrhovitija određena kombinacija metoda, a izbor metoda uvek treba da se odvija polazeći od toga za šta želimo da koristimo evaluaciju, to jest koje će metode biti najbolje da se postigne željeni cilj. Teško da se o ovome može govoriti previše (iako se sada možda već ponavlja unedogled).

2.5. Neke opšte karakteristike studentske evaluacije nastave

U ovoj tački ćemo razmotriti neke stvari koje se ponavljaju u nizu različitih oblika studentske evaluacije nastave.

Anonimnost

Jedno od pitanja koje se stalno nanovo postavlja, jeste da li studenti u ovakvim evaluacijama treba da budu anonimni ili da se predstave imenom. Izgleda da je ono

što prvo padne na pamet anonimna varijanta, naročito u vezi sa upotrebom upitnika, gde je lako uspostaviti anonimnost. Pregledajmo, ipak, argumente.

Izgleda da je najvažniji argument za anonimne odgovore taj da studenti tada mogu da odgovaraju slobodnije, ne rizikujući kasnije u toku studija (na primer, na ispitu) da ih nastavnik kazni na neki način zato što su izneli kritičke komentare. Mi ne znamo tačno da li je to opravdanje koje ima podlogu u empirijskom iskustvu ili nema, ali sigurno se mogu izneti primeri koji potvrđuju mogućnost ovakvog tip posledica otvorene kritike. Visokoškolski i univerzitetski nastavnici su ipak samo ljudi. S druge strane, to je razmišljanje koje ne učvršćuje poverenje u profesionalnost i integritet akademskih nastavnika, a nas bi trebalo da zanima da to poverenje štitimo i izgrađujemo. Profesionalni izvršioci treba da imaju profesionalnu etiku koja sprečava ovakvu vrstu „nasilja“.

Osim toga, verovatno je deo akademskog obrazovanja i to da studenti treba da nauče da javno razvijaju, iznose, zastupaju i menjaju svoje stavove. Trebalo bi da postoji mogućnost da evaluacija nastave bude dobar povod za uvežbavanje ovakve kompetencije. Kada evaluacija nastave treba da se obavlja tako da se neko može lično identifikovati sa njom, on/ona mora biti u stanju da brani njen sadržaj, i mora joj dati oblik koji ne vređa lično, ukoliko želimo da gajimo nadu da će ona biti uzeta u obzir i dati rezultate. Ako možemo da se sakrijemo u anonimnoj masi, osećamo manju obavezu da razmišljamo o formi i sadržaju onoga što kažemo.

Posmatrano sa nastavnikove strane, može se razmišljati u terminima jednakosti i pravne sigurnosti. Nastavnik se priprema i „izvodi“ nastavu potpuno javno, i time se izlaže vrednovanju drugih. Zato može biti razuman zahtev da se i studentska evaluacija predstavi otvoreno. Ja kao nastavnik mogu da iznosim argumente na

ovakvu evaluaciju. U odnosu na anonimnu evaluaciju daleko sam nemoćniji.

Osim toga, mnogi nastavnici kažu da, psihološki gledano, evaluaciju koju studenti izvode direktno (ili pod punim imenom) doživljavaju kao obavezujuću u većoj meri nego kada gledaju anonimno dostavljene podatke. Time efekat ovakve evaluacije može biti jači, a to valjda i jeste njena svrha.

Teško je uopšteno reći kakve zaključke treba da izvlačimo iz ovakvih argumenata u pojedinačnom slučaju. To svaki učesnik mora da proceni prema situaciji. Verovatno je pametno raspraviti to sa studentima, i čuti njihova gledišta. Iako mi znamo da „studenti nemaju čega da se boje“, uprkos tome najveću važnost moraju imati njihov doživljaj toga i njihova sigurnost. Ako pozovemo na pismenu evaluaciju pod punim imenom, može ipak ponekad biti opravdano prihvatati anonimne odgovore od studenata koji nisu sigurni da nastavnik ima dovoljno integriteta da se suoči sa kritikom na profesionalan način, ali tada to treba unapred da svima bude objašnjeno.

U usmenoj evaluaciji je, naravno, pitanje anonimnosti praktično teže, i zato će izbor usmene forme u jednom broju slučajeva i automatski podrazumevati da evaluacija ne može biti anonimna. Međutim, ukazali smo na upotrebu referentnih grupa i upotrebu ceduljica koje se raspoređuju među učesnicima seminara tako da ne čitaju sopstvene, već tuđe komentare, kao moguće puteve ukoliko je usmenu evaluaciju neophodno učiniti anonimnom.

Reprezentativnost

Drugo pitanje koje ima opštu važnost za ovakvu evaluaciju povezano je sa reprezentativnošću. Prvo što mnogima od nas padne na pamet jeste da, ako želimo da

pitamo studente kako doživljavaju nastavu, onda moramo da pitamo sve njih. Ništa manje nije dovoljno dobro. I u jednom broju situacija to može biti tačno. Ako predajemo u malim grupama, to i nije neki veliki problem. Nasuprot tome, u velikim grupama to može podrazumevati mnogo muke i rada, i dovesti do toga da evaluacija bude redak poduhvat velikih razmera, umesto da bude aktivnost koja se sprovodi u jednakim vremenskim razmacima i nijednoj od strana ne oduzima ni mnogo vremena ni mnogo snage.

Prethodno smo iznosili argumente u prilog značaja toga da pazimo da, uprkos velikom osipanju, ne pitamo samo studente koji su pratili nastavu „*to the bitter end*“ o tome šta misle o nastavi. Očigledno je da iskrivljeni izbor informatora nije nešto čemu treba težiti ako smo zainteresovani da steknemo pravu sliku situacije. S druge strane, vremenom počnemo da se pitamo da li se mi toliko često trudimo da „pokrijemo sve“ da nas to sprečava da iskoristimo tekuću evaluaciju nastave na fleksibilan način.

Zato nam se čini da možemo predložiti da vredi pokušati evaluaciju u manjem obimu, ali zauzvarit češće. Upotreba referentnih grupa je forma u kojoj se koristi mali broj ispitanika, ali koja ipak može dati bogatiju i nijansiraniju sliku studentskih shvatanja, nego ako koristimo metode koje bi obuhvatile više studenata. Ako onda na jednostavan način „proverimo“ sliku koju dobijamo preko referentne grupe u razgovoru sa „plenumom“, trebalo bi da dobijemo sigurne rezultate koji nam mogu biti osnova za dalji rad.

Drugi način je da određenom izboru učesnika na velikom predavanju, na primer 10–15 iz grupe od 50–100, podelimo pojedinačne evaluacione sheme koje su usmerene na neka ključna pitanja, i zamolimo ih da ispune i predaju formular kada se čas završi. Takav materijal je moguće obraditi neposredno. Ako je rezultat dobar, teško da ima razloga da uradimo nešto drastično. Ako postoje

pojedina pitanja kod kojih postoji velika raznolikost ili jasna negativna tendencija, mogu se bliže ispitati na celom skupu pre nego što nastavimo sa merama za njihovo ispravljanje.

Uopšte uzev, važno je da evaluacija nastave ne dobije tako veliki i komplikovan format kojim se još i teško rukuje, da se može sprovesti jednom svake prestupne godine. Praktična, usmerena, kontinuirana evaluacija koja predstavlja sistematsku kariku u stalnom dijalogu o kvalitetu nastave između studenata i nastavnika daleko je vrednija od velikog, teškog voza evaluacije koji je toliko teško postaviti na šine, da uglavnom stoji i ne koristi se. Uporedimo to sa dečakom koji zavidi deci iz susedne vikendice, koja su se celo leto vozila u malom čamcu na vesla i zabavljala se, dok on sam tek ponekad može da krene u obilazak čitave zemlje u daleko većem, mnogo impozantnijem, ali avaj, tako retko upotrebljivom dragulju od motornog čamca.

Ako ipak odaberemo da sakupimo odgovore upitnikom (ili na sličan način) od svih studenata koji učestvuju u nastavi (a već smo naglasili da to nije uvek tako važno), to znači da u stvari dobijamo odgovor od što većeg broja ljudi. Nije uvek puka slučajnost što neko *ne* odgovori na pitanje a veliki broj onih koji ne odgovore može dati iskrivljenu sliku. Očigledan primer je evaluacija usred semestra na tečaju sa kojeg je izostao veliki broj studenata. Ako podelimo upitnike samo studentima koji se i dalje pojavljuju u nastavi, u svakom slučaju ne možemo saznati zašto su ostali odustali. Zato je pre svega važno da se prikupljanje podataka organizuje tako da

- upitnik dođe do svih;
- što veći broj upitanih zaista odgovori.

Ako je izvestan broj studenata odustao od pohađanja nastave tokom semestra pre evaluacije, a zanima nas da

saznamo zašto, trebalo bi da razmislimo o tome da pošaljemo upitnike onima koji nisu prisutni pa i ne odgovaraju u nastavnoj situaciji. Da bi se stekao pregled kome treba poslati upitnik, možemo poslati listu u koju studenti beleže ko je prisutan na onom času kada se odvija evaluacija. Onda se ta lista uporedi sa listom učesnika sa početka nastave, i upitnik se pošalje onima koji su odsutni. Jedan broj njih može imati dobre razloge zašto ne prati nastavu, a da to nema veze sa kvalitetom nastave (na primer, razboleli su se, preselili se, promenili studije i sl.). Zato može biti pametno da im date mogućnost jednostavne povratne informacije o tome, na primer u obliku male cedulje za odgovor na kojoj ukratko napišu zašto više ne pohađaju nastavu. Tako se dobija pregled veličine grupe koja ne bi odgovarala na upitnik, ali koja bi se inače računala u grupu „nisu odgovorili“, i tako doprinela smanjenju procenta odgovora. Upitnik koji se šalje mora biti oblikovan tako da odgovara studentima koji su pratili samo delove nastave, i koji su možda odustali od daljeg pohađanja.

Ako je, pak, većina aktuelnih studenata na nastavi bilo bi svrhovito

- podeliti upitnik na jednom od predavanja i
- odvojiti vreme od nastave da se na njega odgovori.

Na taj način se upitnik popunjava tu i tada, a istovremeno se signalizira da je to toliko važno da je nastavnik voljan da odvoji vreme od nastave, i očekuje da studenti to shvate podjednako ozbiljno. Da bi se dobili najbolji mogući odgovori može biti pametno obavestiti ih unapred da će sledeći put biti evaluacija, i ispričati malo o čemu će se raditi, i o čemu studenti zato treba da razmisle u međuvremenu.

Ako su studenti koji pohađaju nastavu organizovani u stalne grupe (diskusione grupe, grupe koje zajedno izvode praksu, laboratorijske grupe) možete razmisliti bilo o tome da pustite svaku grupu da zajedno ispuni upitnik, tako da mogu da se slože oko odgovora, bilo da pustite grupu da preuzme odgovornost za to da učesnici ispune upitnik, i da grupa dostavi svoje sakupljene upitnike sa eventualnim objašnjenjem zašto nedostaje nekoliko njih.

Ipak, najvažniji način da osigurate veliko učešće u evaluaciji jeste verovatno to da studenti osećaju da je to važno za njih same, kako bi dobili što bolju nastavu. Ako evaluaciju shvate kao nešto važno, studenti će uglavnom pokušati da učestvuju što je više moguće. Ako je ne shvate tako, različite taktike da se poveća procenat odgovora malo pomažu, a može se pokazati da povećano „formalno“ učešće daje odgovore ograničenog kvaliteta, zato što su dati sa malim angažmanom i malom pažnjom. I tada čak i od visokog procenta odgovora ima malo koristi.

Obrada odgovora i izveštavanje o njima

U prvom poglavlju smo ukazali na značaj toga da studenti koji su učestvovali u evaluaciji saznaju njene rezultate. Rezultati su takođe njihovo „vlasništvo“, a i nastava je njihova nastava. Evaluacija koja funkcioniše samo u jednom smeru – od studenata ka nastavniku – na duže staze će „svenuti“. Takođe je važno da se ova povratna informacija dogodi što brže, dok je stvar još aktuelna, a studenti se sećaju kako su se izjasnili. To takođe daje signal da nastavnika zanima da sazna rezultate i prodiskutuje ih sa studentima, sa ciljem da se iz njih eventualno izvuku zaključci za nastavu koja se odvija. Zato može biti pametno unapred razmisliti kako će

se obrađivati rezultati, i da se odvoji vreme za taj posao. Podrazumeva se da je to najaktuelnije kod različitih oblika pismene evaluacije, zato što se usmena evaluacija u mnogim slučajevima odvija u „plenumu“, tako da svi neposredno saznaju ono što se iznese. Ali, i ovde je važno rezimiranje evaluacije, a naročito posledica koje ona može imati. Kada se usmena evaluacija odvija upotrebom referentnih grupa, takođe je neophodno da se plenum upozna sa onim što se pojavilo u evaluaciji.

Obrada velikih količina podataka

Ako držite nastavu velikim grupama studenata, a želite da svi učestvuju u evaluaciji, to može da rezultira velikom količinom podataka koju treba obraditi. Ukoliko nastavnik to treba da uradi ručno, to može da potraje, a postoji i tendencija da taj tip rutinskog posla potisnu „važnije stvari“ iz svakodnevnih obaveza. Pojedine katedre (ili druge organizacione jedinice) to su rešile tako što plaćaju studente koji – brzo i u kratkom roku – pregledaju ovakve podatke sa studentskih evaluacija i sažimaju ih u neki pogodan oblik, bilo statistički bilo na neki drugi način. Taj materijal zatim dobija nastavnik (i eventualno studenti koji su učestvovali u planiranju evaluacije). To onda može činiti osnovu za još sažetiji pregled rezultata evaluacije koji se može predstaviti studentima koji su u njoj učestvovali. Na drugim mestima su se institucije opskrbile opremom za optičko čitanje formulara sa odgovorima. U tom slučaju je važno da je sistem takav da se lako mogu napraviti upitnici sa pitanjima „po meri“, a da se ipak može koristiti standardni formular sa odgovorima za optičko čitanje bez obzira na to koliko ima pitanja (unutar razumnih granica koje se definišu formularom) sa unekoliko varirajućim brojem opcija odgovora i (pre svega) sa varirajućim sadržajem pitanja. Ograničenje leži u

tome što smo uglavnom upućeni na korišćenje pitanja sa utvrđenim opcijama odgovora, a eventualne komentare moramo napisati na posebnom listu papira. Kada koristimo takvu strukturu, pitanja mogu eventualno biti na jednom listu, dok studenti beleže svoje odgovore na drugom listu. Drugi sistemi pružaju mogućnost upisivanja pitanja koja sami napravimo direktno u formulare za odgovore.

Ukoliko nam je dostupna ovakva tehnika, možemo brzo i jednostavno registrovati i obraditi odgovore studenata, čak i u radu sa velikim grupama. Rezultati se delom mogu predstaviti i u brojčanom i u grafičkom obliku, a delom se mogu napraviti i jednostavne ukrštene tabele koje npr. pokazuju rezultate za studente i studentkinje (ili redovne i vanredne studente) zasebno. Postoji rizik da, ukoliko imamo tako jednostavno sredstvo, koristimo samo to, iako bi možda u većini slučajeva bilo pametnije koristiti neku drugu metodu umesto upitnika. To može dovesti do toga da studenti ne daju iscrpne komentare na pitanja sa vezanim odgovorima, jer se pokazalo da se ova uopšte ne razmatraju, ili samo retko. Ako je to posledica korišćenja određene tehnologije, onda ta tehnologija ograničava umesto da oslobađa.

Bez obzira na to da li postoje mogućnosti za dobijanje ovakve pomoći pri obradi podataka ili ne, ne treba se oslanjati na to da će se studenti sa tečaja baviti obradom podataka kao neplaćenim prekovremenim poslom. Prinudno rešenje u tom slučaju može biti da grupa koja se sastoji od jednog/više nastavnika i nekoliko studenata koji su zajedno planirali evaluaciju podele i rad na obradi podataka u okviru grupe da bi ga brzo završili. Ali onda i sam nastavnik treba da preuzme svoj deo posla i unapred treba sa studentima potpuno da razjasni oblik rada.

Povratno informisanje studenata

Kao što smo više puta ranije ukazali, važno je da pregledu rezultata koji predstavlja studentima nastavnik ipak doda nekoliko svojih komentara rezultata. To naročito mora da obuhvati ono što nastavnik namerava da uradi u daljem radu u nastavi, ono što se možda može uraditi tek sledećeg puta kada tečaj počne i ono što studenti treba da urade.

Vezano za povratnu informaciju studentima, normalno je da nastavnik treba da upriliči razgovor sa njima – u vreme nastave – o onome što se u evaluaciji pokazalo. To je važno da bi oni dobili mogućnost da postave pitanja o onome što ih zanima u vezi sa evaluacijom, ali i zato što to nastavniku pruža priliku da dobije produbljenu, nijansiranu i obrazloženu sliku koju rezultati pokazuju. To je važno još i zbog toga što nastavniku pruža mogućnost da iznese svoja tumačenja evaluacije, kaže kakve zaključke on/ona izvlači iz njih, obrazloži ih i dobije na to odgovor studenata.

Recimo da je nastavnik dobio relativno negativnu studentsku evaluaciju, koju možda nije lako razumeti, ili za koju misli da nije zaslužena. Nije uvek lako izaći sa tim pred studente i izložiti im rezultate. Jedan deo studentskih evaluacija je verovatno zbog toga vremenom završio u nekoj fioci, a oni koji su ih radili nisu dobili povratnu informaciju. S jedne strane, to može biti najlagodniji odgovor na evaluaciju. S druge strane, u tom slučaju stavljaš poklopac preko onoga što studenti misle, a ispod tog poklopca verovatno i dalje vri. Zbog toga će naš savet biti da se uhvatiš u koštac sa problemom. Izloži rezultate, reci nešto kratko o tome kako to doživljavaš, ali nemoj zauzeti odbrambeni stav. Jasno reci da si zain-

teresovan da doprineseš poboljšanju nastave, ali da to podrazumeva da ti je potrebna pomoć oko razjašnjenja nekih tačaka koje ne razumeš sasvim. Navedi te tačke i zamoli za preciznija objašnjenja. Zatim iznesi sa čim nameravaš da nastaviš iako znaš da studenti nemaju tako dobro mišljenje o tome (npr. zato što nemaš kontrolu nad stvarima koje treba promeniti, ali ćeš o tome razgovarati sa drugima s namerom da ih naknadno promeniš, ili zato što smatraš da je nešto u nastavi u stvari prilično korisno za učenje zato što... i ovde objasni što bolje možeš na šta misliš). Ukaži eventualno na stvari kod kojih i sami studenti mogu doprineti poboljšanju nastave (ali nemoj prebaciti odgovornost samo na njih). Obrazuj referentnu grupu studenata sa kojom možeš održati kontakt u nastavku nastave (ako je već nemaš od ranije) i odredi vreme novog kratkog razgovora o nastavi u plenumu.

Naše iskustvo je da studenti poštuju takav način postupanja i da ti to pruža mogućnost da se negativna atmosfera promeni. Tako će ti biti lakše da u nastavi i dalje radiš „sa čistim listovima“. Ali, budi iskren! Ne pokušavaj da izmanipulišeš pozitivniji stav studenata obećavajući im nešto što ne nameravaš, ili zašta nemaš mogućnost da sprovedeš.

Raznovrsnost odgovora

Još jedna važna stvar tiče se raznovrsnosti rezultata različitih mogućnosti odgovora. „Sliku“ odgovora koja izgleda ovako

zadovoljan/na	13	9	10	12	nezadovoljan/na
---------------	----	---	----	----	-----------------

mного je teže protumačiti i izvući zaključke nego ako ona izgleda ovako

zadovoljan/na	2	5	27	10	nezadovoljan/na
---------------	---	---	----	----	-----------------

U mnogim studentskim evaluacijama koje se sprovede pomoću upitnika moramo biti spremni na to da raznovrsnost rezultata može biti velika. Kao što je navedeno, to može delom biti posledica toga što studenti shvataju pitanja na različite načine ili obraćaju pažnju na njihove različite strane, a delom što oni u stvari doživljavaju i vrednuju nastavu različito polazeći od razlika u preduslovima, radnoj situaciji, interesima i motivaciji. Zato može biti važno da u razgovoru o rezultatima studentima izneseš pitanja na koja su dali veoma raznovrsne odgovore i zamoliš ih da objasne zašto su im odgovori toliko različiti. Time će i različito razumevanje pitanja i različito obrazloženje odgovora moći do izvesne mere da budu razjašnjeni.

Ipak, ne treba gajiti prevelike nade da će to dati nedvosmislene odgovore. I dalje će možda biti neophodno prihvatiti veliku varijaciju u studentskim mišljenjima o nastavi i idealima o tome kakva bi ona trebalo da bude. Ali čak i u takvim situacijama, od velikog je značaja prikazati rezultate evaluacije upravo zato

- što te razlike među studentima postaju jasne i samim studentima i nastavniku;
- što postaje neophodno i važno da nastavnik objasni i obrazloži sopstveni plan nastave i eventualne promene u njemu;
- što je čak moguće dati prioritet jednoj grupi studenata koji misle različito polazeći od procena u koje će grupe nastavnik najviše da „uloži“, naravno uz objašnjenje i obrazloženje i
- što je možda moguće da se čak ostave izvesne razlike u ponuđenoj nastavi kako bi se bolje zadovoljile različite grupe studenata.

Drugi izvori za evaluaciju nastave

I nekoliko reči o nešto drugačijim načinima evaluacije koje je aktuelno kombinovati sa studentskom evaluacijom – kojom se ova knjiga ipak prvenstveno bavi.

Statistika pohađanja takođe može biti „simptom“ kvaliteta nastave. Ako nastava nije obavezna, dešava se da studenti „glasaju nogama“ i izostaju ako smatraju da nemaju dovoljno koristi od neke nastave. To, naravno, ne mora da bude tako, ali ako je izostajanje veliko, to u svakom slučaju može biti znak upozorenja da možda treba popričati sa studentima o tome kako nastava funkcioniše. U grupnoj nastavi, gde su različiti nastavnici odgovorni svaki za svoju grupu, može se desiti da je izostajanje sa nastave u nekoj grupi veće od izostajanja u drugim grupama. To može biti posledica kvaliteta nastave, ali može isto tako biti posledica banalnih stvari kao što su vreme sastajanja grupe ili nejednaka raspodela između redovnih i vanrednih studenata (sa različitim mogućnostima za puno učešće u nastavi).

U svakom slučaju, može biti pametno „nadgledati“ broj prisutnih i u većim i u manjim grupama, da bi se videlo da li izostajanje znatno raste, ali i da bi se videlo da li su odsutni isti studenti (ili iste grupe studenata). Prvo je lako kontrolisati jednostavnim prebrojavanjem i beleženjem okvirnog broja studenata koji su svaki put prisutni. Drugo zahteva neki oblik označavanja na listama učesnika, što je teže, naročito u veoma velikim grupama. Ako će se koristiti takvo označavanje, važno je naglasiti studentima da se to ni na koji način neće „koristiti protiv njih“, već da se to radi kao doprinos evaluaciji nastave.

Ranije u ovom poglavlju videli smo mogućnost za dobijanje odgovora na evaluacionu shemu od učesnika koji su prekinuli sa nastavom. Tada smo takođe ukazali na važnost postojanja takvog registrovanja učešća.

Ispitni rezultati se takođe mogu koristiti kao pokazatelj kvaliteta nastave, ali pošto postoji veoma mnogo drugih stvari koje takođe utiču na rezultate na ispitu (samostalno učenje studenata, predznanja, i tako dalje) to nije sasvim dobro i nedvosmisleno sredstvo. Nasuprot tome, možda je korisno videti kako grupe studenata koje različito vrednuju nastavu prolaze na ispitima. Na taj način se mogu dobiti indikacije šta studenti sa naročito dobrim ili naročito lošim ispitnim rezultatima misle o nastavi koju su pohađali. Međutim, da bi se došlo do takvog ukrštanja, zavisimo od toga da se studentska evaluacija nastave vrši pod punim imenom, tako da se evaluacioni i ispitni rezultati mogu povezati, a to će studenti možda teško prihvatiti. Jedan način rešavanja tog problema može biti korišćenje šifre za svakog studenta, koju student navodi i na formularu za evaluaciju i na ispitnom zadatku. Ovo je uglavnom previše komplikovano – i opterećeno mnogim greškama – da bi se koristilo u običnoj, tekućoj evaluaciji nastave, ali se može pokušati u posebnim slučajevima, npr. kada se rade ređe i obimnije evaluacije nastave.

Nasuprot tome, potpuno je moguće, bez dodatne saradnje studenata, detaljnije analizirati njihove odgovore na pojedina ispitna pitanja. I na taj način se može dobiti jedan oblik povratne informacije od studenata o tome šta su usvojili, a šta nisu shvatili. Na osnovu toga se možete vratiti na gradivo, nastavu i, u krajnjoj liniji, na formu ispita i ispitne zadatke da bi se videlo da li će se to odraziti na držanje istog tečaja sledeći put.

Nešto što se još lakše može sprovesti, i što se toplo preporučuje, jeste da nastavnik (ili nastavnici koji zajedno predaju na jednom tečaju) tokom nastave vode jednostavan dnevnik. Dnevnik može sadržati beleške o iskustvima koje je nastavnik stekao kroz nastavu (koji se tiču pred-

meta i nastave), ono što se pokaže u studentskoj evaluaciji nastave, ideje koje se javljaju tokom rada i konkretne planove za promene koje će izvršiti sledeći put kada se nastava bude izvodila. Ako ne zabeležite misli koje su se javile tokom nastave, veliki je rizik da će mnogo toga što smo pomislili i doživeli tokom prethodne nastave biti zaboravljeno do započinjanja nove runde. Tako nova runda počinje na siromašnijem terenu nego kada bi postojao dnevnik da se pamćenje osloni na njega. To pisanje dnevnika ne mora da oduzme mnogo vremena ako se sprovodi kao rutina, i dnevnik se ne mora pisati posle baš svakog časa, ali ne ni previše retko. Ukoliko uvedete pisanje dnevnika studentima u svojoj sopstvenoj nastavi, onda je dobro da i sam nastavnik piše kad već studenti to rade.

Rezime

Ovim smo prošli kroz dugu seriju načina na koje se može obavljati evaluacija. Kao što se može videti, mogućnosti ne nedostaju, ostaje samo da se bira do mile volje. Ovo bi moglo da predstavlja veoma kratak rezime:

1. Studentska evaluacija nastave je strukturirana forma komunikacije između nastavnika, studenata i katedre o zajedničkoj temi – nastavi.
2. Zbog toga je važno da nastavnik/nastavnici i studenti zajedno planiraju, sprovode i raspravljaju rezultate evaluacije.
3. U tom slučaju se moraju pronaći oblici evaluacije koji
 - pružaju najbolje mogućnosti za dvosmernu komunikaciju i
 - ističu mišljenja i vrednovanja studenata, njihova obrazloženja i ideje za poboljšanje.

4. Postoji više oblika evaluacije, upitnik nije jedini, i oni ne zahtevaju nužno više rada niti su komplikovaniji za upotrebu – možda čak suprotno.
5. Nastavnik/nastavnici – i katedra – imaju pedagošku odgovornost za nastavu i najbolje poznaju njene ciljeve i okvire. Zato su nastavnici i katedra oni koji moraju doneti konačne odluke o posledicama evaluacije. Ali i studenti moraju takođe biti spremni da prihvate posledice evaluacije u svojim okvirima.

Poslednja tačka nas vodi u sledeće poglavlje, gde ćemo se baviti onim što je možda najvažnije u vezi sa evaluacijom nastave, naime, kakve bi zaključke trebalo iz nje izvući.

Zaključci evaluacije nastave

U prvom poglavlju smo stavili u prvi plan misao da je najteža tačka u evaluaciji najverovatnije pitanje gde treba izvući zaključke evaluacije koju su dali studenti. To je misao koja nam je toliko važna da je tema celog trećeg poglavlja! Kao što smo ranije videli, sada se dosta teži tome – pod pritiskom Ministarstva – da se studentska evaluacija stavi na dnevni red i da se utvrde sistemi za njeno sprovođenje. Ovo je neophodno, ali jedva da je dovoljno. Pored sakupljanja podataka evaluacijâ i njihovog sređivanja, moramo biti sposobni da protumačimo šta oni znače i moramo imati repertoar mogućih postupaka sa kojeg ćemo izabrati ono što želimo kada bude trebalo da se nastava menja u cilju poboljšanja. Doduše, mogućnosti za promenu ponuđene nastave na bolje ograničene su okvirima u kojima se nastava odvija – prostor, oprema, vreme, nastavni kadar, i tako dalje – ali su ograničene i time što mi koji radimo u nastavi nemamo uvek dovoljno znanja i iskustva sa alternativnim mogućnostima za oblikovanje nastavnog plana i programa i njihovim izvođenjem. Tako, jedna uska i nepromišljena nastavna tradicija može biti jedna od najvažnijih prepreka tome da se kritička evaluacija nastave pretvori u neko bolje rešenje.

Kao što smo napred ukazali u odeljku o mogućim posledicama evaluacije, uobičajena je greška misliti da nam evaluacija nastave može dati odgovor na pitanje šta treba da uradimo da bismo je poboljšali. Podaci sa evaluacije nam daju opis toga kako jedna strana u nastavnoj

situaciji – studenti – doživljava tu situaciju i šta o tome misli polazeći od svojih shvatanja dobre nastave. Ali, ni studenti nemaju monopol nad znanjem kakva bi trebalo da bude dobra nastava (nekog predmeta kojim još ne vladaju). Oni su važna grupa koja je pozvana da iskaže svoje mišljenje, ali oni nemaju rešenje problema.

Ono što saznamo o studentskom opisu i vrednovanju njihovih doživljaja nastave moramo uporediti sa našim sopstvenim namerama o tome kako mi hoćemo da oni doživljavaju nastavu – i šta bi trebalo iz nje da nauče. Evaluacija se nalazi u poređenju ovih uočavanja i neke norme ili standarda. Kada studenti vrednuju nastavu (tj. izjašnjavaju se da li je dobra ili ne) oni porede svoja uočavanja sa normama ili standardima o tome kakva bi nastava trebalo da bude, a koje imaju kao skup ranijih predstava.

Zato nastavnici moraju sebi razjasniti šta će prihvatiti kao dobro, vrlo dobro ili odlično – dakle, šta je njihov standard – tako da mogu da uporede studentske iskaze o nastavi sa *tim* standardom.

Ako, na primer, radimo evaluaciju nekog niza predavanja na polovini semestra, kao što smo napred opisali, i sakupimo pozitivne i kritičke stavove o njoj, koje stavove hoćemo da stavimo na listu pozitivnih, a koje nećemo da stavimo na listu negativnih osobina tog niza predavanja? Ako tako razmišljamo, bićemo spremniji da zauzmemo stav prema rezultatima i da ih pratimo.

Ranije smo takođe istakli značaj sledećeg koraka u ovom procesu: *tumačenje* rezultata. Moramo shvatiti šta oni znače. Ako se mnogo studenata na vežbama izjasni da su retko spremni za časove vežbi, to može da znači mnogo toga:

- Studenti su slabo motivisani (npr. zato što vežbe nisu naročito važne za ispite) i smatraju da nema svrhe da se pripremaju.
- Studenti se ne pripremaju zato što nastavnik i onako troši mnogo vremena na seminaru da studente uputi u ono što je trebalo da pročitaju unapred, a u maloj meri pita za mišljenja studenata.
- Studenti imaju toliko drugih stvari da urade (na drugim predavanjima, domaće zadatke, posao uz studije) da uspevaju da se pripreme samo povremeno.

Ovde će očigledno različiti načini postupanja imati smisla zavisno od toga koje je, ili koja su od ovih objašnjenja tačna. Zato i nastavnikovo tumačenje rezultata ima veliki značaj za način na koji će on/ona izabrati da postupi, i koliko će taj izbor biti svrsishodan. Na sreću, kao što smo već ranije videli, lakše je doći do studentskih obrazloženja zašto, na primer, dolaze nespremni na čas, ako upotrebimo neke druge metode u evaluaciji osim upitnika ili ako kombinujemo upotrebu upitnika sa usmenom raspravom o rezultatima. Podrazumeva se i da je korisno uključiti studentske predstavnike u posao tumačenja i izvlačenja zaključaka iz rezultata evaluacije.

Ali, ako rezultati evaluacije npr. ne kažu ništa o *objašnjenju* nedovoljne pripremljenosti studenata, ipak smo prinuđeni da te podatke sami tumačimo kako bismo mogli da se odlučimo šta treba da radimo. „To je verovatno zato što su studenti lenji ili zato što su zauzeti poslom uz studije“, možemo reći sami sebi i dodati: „onda je verovatno podjednako dobro da vreme utrošim tako što ću sam/a objašnjavati i komentarisati, a njima tada u svakom slučaju ostaje nešto vremena da učestvuju.“

To je možda razuman zaključak – ali možda i potpuno pogrešan.

Kao što smo pokušali da pokažemo u poglavlju 1, svako takvo tumačenje se odvija na osnovu naše sopstvene „teorije prakse“ u nastavi, naših osnovnih (i često nesvesnih) shvatanja nastave, učenja, studenata, znanja, motivacije, zadataka univerziteta, itd. I ako ne promenimo neka od tih shvatanja, u mnogim slučajevima nećemo promeniti ni svoja tumačenja rezultata evaluacije, ni svoju nastavu.

Zato je u stvari prilično važno koristiti rezultate sa studentske evaluacije nastave kao polazište da sami sebi postavimo sledeća pitanja:

- Zašto studenti nastavu doživljavaju onako kako rezultati pokazuju?
- Da li ja o nastavi razmišljam drugačije od studenata?
- Zašto moja nastava ne funkcioniše onako kako sam planirao/la?
- Uprkos tome što želim da aktiviram studente na vežbama, mnogi kažu da se osećaju pasivno na časovima vežbi. Kako je to moguće?

Odgovori na ovakva pitanja nisu u samoj evaluaciji, već u pokušaju analize, tumačenja, razgovora sa drugima, isprobavanja opcija i u daljem razmišljanju. Može biti neophodno potražiti druge načine na koje se gradivo može izložiti na predavanjima, kako se može ostvariti kontakt sa studentima u velikoj grupi, kako se studenti mogu navesti da napišu i izlože sopstvene doprinose na seminaru, kako se više može vežbati usmena komunikacija na tečaju jezika, itd. Možda, drugim rečima, može biti neophodno unekoliko povećati repertoar alternativnih načina rada u nastavi.

Evaluacija nikako ne mora biti negativna da bi se iz nje nešto moglo naučiti. Pozitivni rezultati takođe daju iste mogućnosti za tumačenje, analizu i dalje delovanje.

- Šta studenti cene u nastavi?
- Šta mi to može reći o tome kako oni razmišljaju o nastavi i kako ja dalje mogu iskoristiti te pozitivne strane?
- Da li studenti imaju pozitivan stav prema onim stranama nastave kojima ja nisam nešto naročito oduševljen/a i kakav stav u tom slučaju treba da zauzmem?

Tokom rada na pronalaženju dobrih tumačenja rezultata evaluacije i na identifikovanju i primenjivanju razumnih zaključaka na dalji rad, ukazaćemo na četiri glavne mogućnosti:

- Razgovori sa studentima.
- Razgovori sa kolegama.
- Razgovori na nivou institucije.
- Individualni ili kolegijalni razvoj kompetencije kroz učestvovanje na tečajevima, čitanje pedagoške stručne literature ili saradnju u radu na pedagoškom razvoju.

Osvrnućemo se na svaku od njih.

3.1. Razgovori sa studentima

Već smo ukazali na važnost rasprave sa studentima o sažetku njihove evaluacije nastave kako bismo povećali iznijansiranoost rezultata i bolje shvatili njihovo obrazloženje. Takođe smo pokazali kako korišćenje referentne grupe može pružiti mogućnosti za razgovor o nastavi sa

predstavnicima studenata i kako to može dati nijansiraniiju i bogatiju sliku studentskih mišljenja.

Ove smernice možete koristiti i da biste dobili povratnu informaciju na vaše sopstveno tumačenje rezultata evaluacije i alternativnih mogućnosti za promenu nastavnog plana i programa i izvođenje nastave. Koristite ih da biste testirali sopstvena shvatanja i ideje: „Da li je ispravno razumeti da...?“ „A kako vi smatrate da bi funkcionisalo ako bismo uradili tako...?“ „Ne to, ne. Ali ako ćemo to tako razumeti, možemo u nastavku uraditi tako da ...“ Ono oko čega se složite, može se zatim testirati, i svi u izvesnom smislu mogu učestvovati i „posmatrati“ kako to ide. Nakon probnog perioda, slučaj se može izneti na ponovno razmatranje.

U tom kontekstu možda je važno podvući da, iako je saodgovornost studenata za kvalitet nastave velika, na nastavniku/nastavnicima leži glavna odgovornost ili *veća pedagoška odgovornost* za nastavu, ako želimo da to kažemo malo svečanije. Studenti imaju svoj deo odgovornosti da nastava funkcioniše optimalno, ali je u većini nastavnih situacija nastavnik taj koji na kraju krajeva mora doneti odluke o tome kako će se nastava odvijati.

Ovo je takođe važno podvući s tačke gledišta da nastava nije delatnost orijentisana ka mušterijama, gde pre svega treba zadovoljiti želje i potrebe mušterija (studenata). Nastava se delom zasniva na stručnoj obavezi prema nekoj instituciji i stručnoj sredini, ali to je i jedna veoma lična delatnost u kojoj je nastavniku teško da preuzme odgovornost i izvodi nastavu iza koje ne može da stane – i stručno i pedagoški. Ako ti kao nastavnik smatraš da je neki stručni sadržaj neaktuelan, irelevantan ili direktno pogrešan u kontekstu studija, biće problematično ukoliko to moraš da iznosiš u nastavi na način koji je čini autentičnom i podsticajnom. Isto važi i za slučaj kada nastavnik smatra kako je, da bi studenti razvili

razumevanje stručnog sadržaja, potpuno neophodno da sam nastavnik iznese to znanje na najjasniji mogući način. U tom slučaju je teško zamisliti da će nastavnik moći da nastupi verodostojno ako se sam/sama zalaže za problem-ski orijentisanu i inovativnu nastavnu formu u kojoj studenti sami treba da dođu do velikog dela stručnog znanja sa nastavnikom u diskretnoj ulozi mentora. Objektivno gledano, nastavnik može imati sasvim pogrešno shvatanje nastave, ali sve dok nastavnik to tako shvata, ima malo osnova da se očekuje – a kamoli veruje – da će se on/ona zalagati za neki drugi način izvođenja nastave.

Naravno, ovo ne obavezuje nastavnika da zauvek predaje na ovaj način. Moguće je da shvati (kroz raspravu sa drugima i kroz sopstveno čitanje ili iskustvo) da i neki drugi način držanja nastave može biti svrsishodan i možda još i bolji u određenim okolnostima. Ali nastavnik će verovatno najbolje funkcionisati kao nastavnik kada on/ona koristi nastavnu metodu iza koje može da stane.

Ovo je ograničenje koje, na primer, možda teško mogu prihvatiti studenti koji doživljavaju nastavu nekog nastavnika kao besmisleni za svoje sopstvene studije. To je ipak verovatno najčešće nužna prepreka za promenu koja se mora uzeti u obzir, i kad rezultati evaluacije pokazuju negativne tendencije.

S druge strane je neophodno da ovakav tok razmišljanja ne uljuljka nastavnike u san. On ne može biti dobra osnova da bi se reklo: „Ja imam svoj način da to uradim, u koji verujem, i njega se držim, jer u okviru njega mogu da funkcionišem verodostojno i dobro.“ To je stav koji onemogućava poboljšanje nastave. Nastava je živa delatnost koja varira od situacije do situacije, onako kako tokom vremena variraju ciljevi nastave i grupe studenata. Pronaći „svoj način“ u takvom kontekstu bilo bi isto kao da na sva pitanja uvek imamo samo jedan te isti odgovor. Zato je profesionalna obaveza nastavnika da prihvati

izazov studentske evaluacije nastave i raspravu sa studentima i kolegama o tome kakva može biti dobra nastava. Ovde važi zahtev diskursa o iskrenom zanimanju za sticanje znanja i o stavljanju težišta na bolji argument.

Ali onda pojedinac mora na kraju – uostalom, najbolje zajedno sa kolegama (vidi dole) – da odluči kakvu će nastavu držati u budućnosti. Međutim, ne možemo odoleti iskušenju da ovde ne ubacimo mali izazov da pokušaš – i to doista, a ne samo da bi pokazao da to ne ide – neke alternativne načine nastave u odnosu na onaj uobičajeni kojim vladaš, kako bi eventualno proširio repertoar mogućnosti koje ti stoje na raspolaganju za dalju nastavu.

3.2. Razgovori sa kolegama

Većina tvojih kolega su takođe nastavnici i zato predstavljaju potencijal i za znanje o nastavi i za iskustvo sa njom. Time oni čine i forum za razmišljanje o nastavi kojim svako od vas – i institucija u kojoj radite – treba da se bavi. Međutim, ne postoji neka jaka tradicija sistematskih rasprava o nastavi među kolegama u okviru visokoškolskog obrazovanja. Za mnoge se to svodi na razmenjivanje anegdota i sporadične izlive frustracije – iako znamo da postoje i pojedinačni i kolektivni izuzeci. Zato je možda korisno navesti nekoliko predloga kako se kolegijalno može raditi u nastavi, naročito kada je reč o evaluaciji nastave.

Ako si, na primer, dobio rezultat evaluacije koji ne razumeš sasvim, možeš – uz diskusiju sa studentima – razgovarati o onome što evaluacija pokazuje i sa nekim kolegom sa kojim imaš dobar kontakt. Taj kolega možda ima iskustva kojima može doprineti tumačenju rezultata i ona/on ti možda mogu dati i ideje koje još načine, osim

onih koje si već probao, možeš iskušati da bi što bolje omogućio studentima da uče. Ako su ti nejasne neke posebne stvari, npr. kako treba da postupiš da bi naveo studente da aktivnije učestvuju u nastavi na vežbama iz matematike koje vodiš, možeš zamoliti nekog kolegu da prisustvuje nastavi i pomogne ti posmatrajući kako to funkcioniše i nakon časa ti to iznese. Cilj nije da to zameni studentsku evaluaciju ili studentsko posmatranje i njihovu povratnu informaciju, ali može biti dodatak onome što studenti vide i na šta ukazuju.

Sam razgovor o nastavi sa nekim drugim, naročito o evaluaciji nastave, često mnogo pomaže u tome da čovek shvati šta on sam misli o njoj. A može i otići korak dalje u tom poslu.

Na individualnoj osnovi, ti kao nastavnik sigurno možeš naći jednog ili dvoje kolega u koje imaš poverenja, i za koje veruješ da bi mogli biti zainteresovani da sa tobom razgovaraju o nastavi. Dogovori se sa tim nastavnikom ili tim nastavnicima o tome da porazgovarate o studentskoj evaluaciji koju ste oboje/svi planirali da sprovedete negde sredinom semestra. (Kasnije ćemo pisati kao da je u pitanju jedan kolega sa kojim razgovaraš iako vas može biti i više, što je još bolje).

Na isti način na koji koristiš studente u formiranju svrsishodnog plana evaluacije, možeš koristiti i nekog kolegu. Izložite jedno drugom svoje planove i pregledajte ih kritički. Postavite jedno drugom pitanja o kojima smo ranije pisali:

- Kako ćete iskoristiti informaciju koju dobijete?
- Zbog čega je važno dobiti mišljenje (doživljaj, shvatanje) studenata?
- Kako ćete to saznati?
- Ko će raditi šta – i kada?

Pokušajte i da pronađete odgovore na ova pitanja i da unekoliko problematizujete odgovore jedno drugom pre nego što donesete odluke. Pronađite naročito *nešto* što niste ranije pokušali, ali za šta smatrate da bi moglo dobro da funkcioniše i ubacite to u plan evaluacije.

Zatim ćete sprovesti evaluaciju svako za sebe i reziimirati rezultate, najbolje zajedno sa nekim od studenata. Pre nego što rezultate izložite grupi studenata, ponovo se sastanite i međusobno pregledajte rezultate. Isprobajte razne načine tumačenja rezultata i prodiskutujte zašto ih tumačite tako. Iskoristite razgovor kao mogućnost da objasnite jedno drugom način na koji razmišljate o nastavi, o studentima, znanju, itd., tako da se razgovor o rezultatima evaluacije ne svede na to da dođete do tumačenje rezultata i daljeg postupka samo u tom konkretnom kontekstu, već taj razgovor posmatrajte kao mogućnost da razjasnite nešto od vaše sopstvene teorije prakse i da dobijete pristup deliću iskustva onog drugog.

Zatim izložite rezultate studentima koji su učestvovali u evaluaciji i sa njima razgovarajte o tome šta oni znače, i o mogućnostima za dalji rad. Na kraju ove runde, ponovo popričaj sa kolegom, sada sa težištem na tome šta eventualno treba uraditi sa nastavom. Koje dobre strane treba još bolje iskoristiti? Šta vredi da se sačuva? Koje biste stvari mogli da pokušate da promenite? Kako i zašto? Usredsređivanje na taj pojedinačan segment nastave opet pruža priliku da o nastavi razgovarate uopštenije i o tome šta ti sâm i tvoj kolega mislite o tome.

Kraj semestra može biti trenutak za novi razgovor. Kako je tekla nastava nakon evaluacije? Kako su funkcionisale promene koje ste napravili? Da li su se pojavili neki drugi problemi ili uspesi? I naročito – omiljeno pitanje svih pedagoga: šta ste iz ovoga naučili? U ovom razgovoru možda je dobro imati podršku u sopstvenim dnevničkim zabeleškama sa časova – ako niste zaboravili

da ih zapišete... Osim toga, može biti aktuelno uključiti u diskusiju oblik ispita, ispitne zadatke i njihovo ocenjivanje. To se naročito tiče pitanja da li oblik ispita i ispitni zadaci funkcionišu dobro kao provera da li su studenti naučili ono što ste smatrali da je najvažnije da nauče. Može se desiti da ispit – onako kako je oblikovan – skreće pažnju studenata u pravcu manje važnih strana predmeta/tečaja. Osim toga, prirodno je da prodiskutujete o zaključcima koje ste sada izvukli, u odnosu na to šta treba uraditi sa tim tečajem sledeći put kada bude krenuo.

Ovo možda zvuči obimno. U krajnjoj liniji to uopšte ne mora da bude tako. Pored onoga što inače radite u nastavi i njenoj evaluaciji, mislimo da bi 4–5 sati razgovora sa kolegom po semestru bilo sasvim dovoljno. U poređenju sa procentom vremena potrošenog na nastavu, to možda i nije tako mnogo.

Dodatni učinak takvog rada može biti da se pitanja koja se tiču nastave (u širem smislu) stavljaju na dnevni red u sistematskom razgovoru među kolegama. To će u mnogim slučajevima dovesti do toga da se o nastavi razgovara i u manje formalnim situacijama, npr. u zajedničkim pauzama. Na taj način nam je dostupno iskustvo drugih koji predaju isti predmet, te možemo da prikupimo kako praktične ideje tako i opštije misli o nastavi do kojih nije tako lako doći samostalno.

Malo sistematičniji plan sličnog tipa može biti da se nekoliko kolega udruži da bi pokrenuli sistematske *konultacije među kolegama* povodom svoje sopstvene nastave. Napravite, na primer, grupe od po tri nastavnika. Svaki nastavnik poziva drugo dvoje da dođu i vide/čuju deo njegove/njene nastave. To troje se pre toga sastanu na „predkonsultacijama“. Onaj koji će biti nastavnik treba da je već pripremio kratku belešku („osnovu za konsultacije“) o nastavi kojoj će drugo dvoje prisustvovati. Jedna takva osnova za konsultacije može sadržati

- nešto o kontekstu u kome se nastava odvija i šta se u grubim crtama dešavalo ranije;
- neke znake prepoznavanja u okviru grupe studenata;
- o čemu je reč u tom posebnom delu nastave i šta je važno da studenti nauče (nastavni cilj);
- nešto o tome kako nastavnik planira nastavu i
- nekoliko reči o tome šta nastavniku u toj situaciji nije jasno.

Tu osnovu za konsultacije treba podeliti drugim učesnicima pre nego što se sastanete na „predkonsultacijama“, tako da su koliko-toliko upućeni u to o čemu je reč.

Na predkonsultacijama jedan kolega može biti mentor, drugi posmatrač (paziti na vreme i možda davati mentoru povratnu informaciju o tome kako posmatrač doživljava konsultacije), ili oboje mogu biti mentori jedan za drugim (ne istovremeno). Svrha ovakvih konsultacija je u osnovi u tome da navede nastavnika-domaćina da bliže objasni šta će on/ona raditi i zašto, tako da svima bude jasno kako je nastava „zamišljena“. Mogu se prodiskutovati alternativne mogućnosti, i mentor može izneti svoja iskustva i ideje, ali ne prerano u razgovoru. Naročito je važno da se nastavniku pomogne da razjasni samom sebi (i ovim dvoma) kako je ta nastava zamišljena i zašto se vodi na taj način. Nije tako važno da mentor iznese gomilu dobrih saveta.

Nakon predkonsultacija nastavnik može da razmisli da li postoji nešto što bi on/ona promenio/la u nastavi, i kada dođe vreme, dvoje kolega (ili u svakom slučaju jedno od njih, ako je teško odrediti vreme koje će odgovarati oboma) doći će na čas. Možda su dobili neki specijalan posmatrački „zadatak“ od nastavnika: „Polazeći od onoga o čemu smo razgovarali, možda bi bilo

dobro ako biste naročito obratili pažnju na to kako se snalazim kada mi studenti postavе pitanja.“

Što je pre moguće posle časa, svo troje se ponovo okupljaju na „postkonsultacijama“. Tada se pre svega polazi od onoga o čemu se razgovaralo na predkonsultacijama i od onoga za šta se zna da nastavnik pokušava da postigne. Kako je to onda funkcionisalo? Da li su mentori opazili nešto što smatraju da je važno da nastavnik zna? Da li su mentori – ili nastavnik – tokom ili posle časa pomislili na nešto što je možda važno, ali o čemu nije bilo reči na predkonsultacijama? Kakve zaključke nastavnik izvlači po završetku postkonsultacija?

Postkonsultacije se, kada su već svi tu, mogu završiti tako što će prvi nastavnik preuzeti ulogu mentora za narednog nastavnika.

I ovo izgleda kao da zahteva dosta vremena, ali ipak ne toliko. Naravno da može biti teško uvek okupiti svo troje, tako da se poneki izostanak mora prihvatiti, ali ipak ostaje dovoljno da vredi truda. I opet je to nešto što ne treba odbaciti unapred. Ima mnogo onih koji su pokušali i bili pozitivno iznenađeni rezultatom.

Neko će možda prigovoriti: „Nemam kolege u koje imam poverenja i koji predaju baš moju oblast, tako da to verovatno neće ići.“ Međutim, mi imamo mnogo iskustva sa takvim konsultacijama gde su učesnici u konsultantskoj grupi čak iz potpuno različitih predmeta, i gde oni sami kažu da to može biti velika prednost. Razlog je što su bogatstvo ideja i nastavne alternative bogatije i što je neophodno da nastavnik, koji je domaćin, opiše i objasni one stvari koje kolege bliske po struci podrazumevaju i uzimaju zdravo za gotovo, ali koje odjednom doživljava kao manje prirodne kada ih mora objasniti onima kojima to nije struka.

3.3. Razgovori na nivou institucija

Nastavnik kao pojedinac nema kontrolu nad jednim delom poboljšanja koje bi bilo poželjno izvršiti na osnovu sprovedene evaluacije nastave. Ukoliko je, na primer, poželjno reorganizovati nedeljni raspored časova tako da se nastava odvija u vreme kada je studentima lakše da prisustvuju (tako da se izbegne preklapanje sa drugim tečajevima), ili da se pripreme za nastavu (tako da se sva nastava koja zahteva pripremu ne odvija istog dana), za to se mora pobrinuti katedra ili odsek. Iako je često teško preurediti raspored časova tokom semestra, ne treba od toga unapred odustati. U svakom slučaju, važno je da institucija bude upoznata s tim, kako bi se to moglo uzeti u obzir pri planiranju sledećeg semestra. A to planiranje, kao što je poznato, počinje rano tokom prethodnog semestra.

Postoji niz drugih stvari koje evaluacija može otkriti i zbog kojih je uključivanje institucije neophodno, na primer:

- nesvrshodno preklapanje u sadržaju tečajeva;
- obavezna literatura za koju se ispostavlja da nije dostupna;
- nastava zasnovana na predznanjima koja studenti ne moraju obavezno da imaju;
- velike razlike u gradivu koje se obrađuje ili u zahtevima koji se postavljaju paralelnim grupama na istom tečaju;
- kritička zapažanja u vezi sa oblikom ispita ili tipovima zadataka.

Međutim, načelnije od ovih praktičnih stvari jeste to da je, po našem mišljenju, neophodno da institucionalna jedinica koja organizuje nastavu (katedra, odsek, fakultet)

takođe bude odgovorna i za to da nastava ima pristojan kvalitet. Zbog toga je važno da organ odgovoran za nastavu u toj jedinici

- zna da li se sprovodi sistematska studentska evaluacija nastave;
- poznaje glavne elemente rezultata te evaluacije i
- zna one posebne rezultate evaluacije koji zahtevaju da jedinica preduzme mere na institucionalnom nivou.

Ovo verovatno nije sasvim u skladu sa onim činio-
cem institucionalne kulture visokoškolskog obrazovanja koji štiti slobodu pojedinog nastavnika da organizuje nastavu. To sigurno ima neke veze i sa zaštitom slobode nauke, koja je podjednako jako ukorenjena u osnovne vrednosti visokoškolske kulture. Bez udublјivanja u taj problem, postoje razlozi da se postavi pitanje da li postoji tako jasna paralela u borbi za slobodu nauke i slobodu nastave. Mi ne smatramo da institucija na bilo koji način treba da sputava pojedinačnog nastavnika, niti kada je reč o znanjima niti kada je reč o vrednovanjima koje on/ona iznosi u nastavi. Ali institucija istovremeno snosi odgovornost i prema studentima i prema društvu da nastavni plan i program i sama nastava imaju određen kvalitet. Zarad te odgovornosti smatramo da je razumno ići i nešto dalje u koordiniranju nastave nego što se to tradicionalno čini u nekim institucijama. To se može uraditi tako što će se institucija pobrinuti da se nastavnici koji su odgovorni za nastavu na određenom nivou, za određenu grupu studenata ili u okviru određenog programa, sretnu, informišu jedni druge o svojim planovima (kada je reč o sadržaju i načinu rada), prodiskutuju to jedni sa drugima i eventualno jedni drugima pomognu u doterivanju nastave. Slični razgovori su, naravno, podjednako aktuelni i nakon održanih evaluacija u toku nastave (pritom ne

pretpostavljajući da svi rade evaluaciju na isti način) i po završetku nastave. Nastava je – sem što je individualna, lična odgovornost – *takođe* i kolektivna i institucionalna odgovornost, i to zahteva kolektivni forum za diskusiju o kvalitetu ponude. Rezultati evaluacije koja se sprovodi predstavljaju prirodni dodatak sličnim diskusijama.

Izvesna deprivatizacija nastave ipak podrazumeva izvesnu ravnotežu. Nikome nije prijatno kada mu/joj se manje uspešni rezultati rada javno iznesu. To, između ostalog, može dovesti do toga da nastavnici „voze oprezno“ i ne pokušavaju ništa sem tradicionalno sigurnih načina nastave, ili organizuju evaluaciju nastave tako da ona uglavnom daje lepe – ali možda manje zanimljive – rezultate. S druge strane, izvesna bi javnost unutar institucije *takođe* mogla da pruži nastavi viši status. Tada postaje još važnije da držimo dobru nastavu, jer dobro vrednovanje nastave će „primetiti“ i drugi. Nastava je ionako već relativno „javna“ delatnost, zato što je nadgleda veliki broj studenata, i zato što je međusobno vrednuju bez obzira na to da li se radi o formalnoj evaluaciji nastave ili ne. Obznaniti rezultate u onoj jedinici koja je odgovorna za nastavu znači zapravo proširiti javnost na novu grupu – kolege. U drugim kontekstima u visokoškolskom obrazovanju navikli smo da naš rad vrednuje prilično široka javnost. Ono što pišemo vrednuju drugi kroz objavljivanje i prikaze, a kolege prilično oštro ocenjuju naš naučni rad kada konkurišemo za određena radna mesta. Onda bi verovatno trebalo da prihvatimo izvestan uvid kolega i u našu nastavu i njeno vrednovanje?

Mi *ne* mislimo da je poželjno uvesti slobodno objavljivanje rezultata studentskog vrednovanja nastave preko panoa ili baza podataka, kao što se često dešava, na primer, na univerzitetima u SAD. Ne verujemo da to ima neki izrazito bitan pozitivan efekat. Ono o čemu mi ovde

razmišljamo jeste da one, koji su po svojoj funkciji odgovorni za ponuđene nastavne planove i programe date jedinice, treba upoznati makar sa izvodima evaluacije, tako da jedinica ima mogućnost uticaja na održavanje visokog kvaliteta studija. Takođe smatramo da nije poželjno da *institucija* koristi prikupljene rezultate studentske evaluacije nastave pojedinih nastavnika pri pošljavanju u instituciji. Naprotiv, smatramo da je poželjno da *se pojedinačni kandidat* u svojoj dokumentaciji o pedagoškim kvalitetima pozove na to da li je i kako koristio studentsku evaluaciju nastave u sistematskom radu na razvijanju i održavanju podjednagog kvaliteta svoje nastave.

Poseban slučaj u ovom kontekstu može biti kada studentska evaluacija pokazuje da neki nastavnik iz različitih razloga loše obavlja posao. U okviru visokoškolskog obrazovanja nemamo jaku tradiciju rešavanja takvih stvari na dobar način. Kao što je ranije pomenuto, relativno je duboko ukorenjeno shvatanje da pojedinac sme da izvodi svoju nastavu onako kako on/ona sam/sama smatra da je treba izvoditi. Potrebno je zaista mnogo da bismo se u to umešali. Uprkos tome što je glavni utisak da se u okviru visokoškolskog obrazovanja odvija mnogo izvanredne nastave, evaluacije nastave, između ostalog, pokazuju i da nije baš *sve* podjednako dobro.

Nemamo nikakvo gotovo rešenje za ovaj tip problema, ali u svakom slučaju možemo predočiti da treba razmisliti o sledećim mogućnostima:

- Proverite najpre da li evaluacija nastave daje ispravnu sliku situacije. Najbolje je direktno pričati o tome sa onim koga se to tiče.
- U tom slučaju treba staviti do znanja onome koga se to tiče da je institucija upoznata s tim i da ne prihvata da nastava bude na niskom nivou. Može,

na primer, biti dobro da se to pitanje pokrene u kolegijalnom razgovoru sa dotičnim nastavnikom.

- U jednom takvom kontekstu može se prodiskutovati sa tim nastavnikom o tome da li se on/ona svesno malo trude u nastavi – i eventualno zašto, ili pak taj nastavnik sam doživljava taj deo posla kao težak i treba mu pomoć, i kako se to može izvesti na plodan način.
- Treba sastaviti konkretan plan za promenu te situacije sa jasnom vremenskom perspektivom kada će se raditi provera učinjenog.
- Važno je da se sve u početku dešava sa namerom da se dotičnom/dotičnoj pomogne u teškim zadacima. Ukoliko razgovor pokaže da se radi više o nedostatku interesa, motivacije ili volje za zalaganjem u toj oblasti, treba mu/joj staviti do znanja da to nije prihvatljivo za instituciju. U takvoj situaciji rukovodilac institucije uglavnom nema baš mnogo sankcija na raspolaganju, ali može na primer staviti do znanja da se institucija neće osećati obaveznom da podrži i brani dotičnog/dotičnu pri eventualnim žalbama ili kasnijim negativnim vrednovanjima.

3.4. Individualni i zajednički razvoj kompetencije

Nastavnicima se u okviru visokoškolskog obrazovanja postavljaju visoki zahtevi kada je reč o pre svega stručnoj kompetenciji. Oni treba da su stručni u svom predmetu – ili makar njegovim delovima, a deo ovog znanja treba da počiva na sopstvenom naučnom radu. To

znači i da oni moraju biti kompetentni da se bave istraživanjem u okviru svoje struke na kvalifikovan način. Sami za sebe, trebalo bi da su ovi zahtevi više nego dovoljno visoki za nastavnike. Ali jedan suštinski deo njihovog rada jeste nastava, i podjednako je razumno postaviti im zahtev da moraju vladati i ovom stranom posla. To zahteva znanje o nastavi, ne samo o predmetu koji predaju. Poslednjih godina se od nastavnika koji se zapošljavaju u okviru visokoškolskog obrazovanja zahteva izvesna bazična pedagoška kompetencija, ali mnogi od onih koji danas rade u visokoškolskom obrazovanju nemaju takvu osnovu.

Kako bi mogli da izvuku zaključke o studentskoj evaluaciji nastave, važno je da nastavnici znaju kako studenti uče, šta ih motiviše da se trude u učenju, kako se nastava može svrsishodno organizovati i kako se na dobar način mogu proveriti rezultati učenja. Nešto od ovog znanja se može steći kroz iskustvo iz sopstvene nastave, ali ovde – kao kada je reč o znanju o predmetu i znanju o istraživanju – takvo sopstveno iskustvo se može dopuniti i ispraviti sistematizovanim znanjem o učenju i nastavi koje je pedagogija vremenom prikupila.

Zbog toga smatramo da je za nastavnike u visokoškolskom obrazovanju važno da se naviknu da se oslanjaju na saznanja pedagogije kada planiraju svoju sopstvenu nastavu, izvode je i dobijaju pomoć studenata u njenoj evaluaciji. Postoje i udžbenici, druge stručne knjige i časopisi o visokoškolskom obrazovanju uopšte i – za mnoge predmete – takođe časopisi koji se bave didaktikom toga posebnog predmeta u visokoškolskom obrazovanju. Kao što je prirodno konsultovati stručnu literaturu da bi se pronašlo ono što je potrebno za sopstveni naučni rad i usvajanje stručnog znanja, tako bi trebalo da bude podjednako prirodno konsultovati literaturu da bi se našli odgovori na pedagoška pitanja koja postavljamo u vezi

sa sopstvenom nastavom, a naročito u vezi sa evaluacijom nastave. Osnova za tumačenje rezultata evaluacije i širina u repertoaru alternativne prakse delimično se mogu tu naći.

Pri mnogim obrazovnim institucijama sada postoje tečajevi o različitim temama relevantnim za nastavni plan i nastavu predviđeni za dodatnu pedagošku kvalifikaciju. Trud koji je potreban za sprovođenje ovakvih tečajeva jeste skroman u odnosu na značaj koji rezultat može imati za dalji razvoj sopstvene nastave. Naročito savetujemo da učesnici tečaja iznose aktuelne probleme, pitanja i dileme iz sopstvene nastave na takvim tečajevima, tako da u najvećoj mogućoj meri mogu rasvetliti teme sa kojima se sami učesnici suočavaju. Ali važno je podsetiti i da se samo kroz sopstveno eksperimentisanje sa idejama sa tečajeva i kroz njihovu primenu u praksi sopstvene nastave uviđa koliki potencijal za praksu leži u idejama i šta one mogu značiti u situaciji u kojoj radi nastavnik. Zato ćemo savetovati učesnicima da u nastavi isprobaju što je moguće više onoga što su radili na tečajevima i da tako prevedu misli u dela i sa njima povežu svoja sopstvena iskustva. U tom kontekstu je možda važno podsetiti da, kada neko – npr. posle evaluacije – pokuša da promeni svoju nastavu, nije sigurno da će uspeh doći odmah. I studentima i nastavniku je potrebno vremena da se prilagode promenjenoj praksi. Zato dajte pokušaju malo vremena i korigujte usput. Istovremeno je važno razgovarati sa studentima o onome što nastavnik pokušava da postigne, tako da i oni mogu da izmene svoju studentsku ulogu prema ispravljenoj ulozi nastavnika koju možda pokušavaš da ostvariš.

Kada je reč o nastavi, individualni razvoj kompetencije je dobar, ali postoje jasne granice do kakvih poboljšanja on može da dovede unutar grupe nastavnika u kojoj kolege nastavljaju da rade onako kao što su radili

i pre. Pošto nastava u tako velikoj meri čini deo društvenog konteksta, gde udeo pojedinca zavisi od veće celine, sistematsko razvijanje kvaliteta studija u jednoj jedinici zahteva saradnju više kolega. To će delom zahtevati da kolege koje zajedno rade u nastavi steknu i dalje razviju zajednički stručni jezik o nastavi (kroz obrazovanje i čitanje). A delom će zahtevati – kao što smo ranije videli – da se odvoji vreme i da se stvore forumi za diskusiju o ovoj strani posla. Ovo nalaže i da institucija preuzima inicijativu za pedagošku kvalifikaciju nastavnog osoblja. Možda bi bila dobra ideja da se u strateški plan unese program za takvu kvalifikaciju sveg osoblja u roku od 3–5 godina. Institucija može takođe preuzeti inicijativu da poveže kolege jedne s drugima u grupe koje će raditi konsultacije među kolegama, a da to ne predstavlja prisudu za one koji u početku ne žele da učestvuju.

Naročito moćno sredstvo može biti dalje povezivanje kvalifikacije i razvoja kvaliteta sa radom na pedagoškom razvoju u instituciji. Na primer, polazeći od rezultata sprovedenih evaluacija nastave mogu se definisati projekti koje neki nastavnici treba da sprovedu, bolje zajedno sa nekoliko studenata. Ako se u evaluacijama pokaže da, na primer, stalno postoji nezadovoljstvo laboratorijskim tečajevima na nekim studijama, ili mentorstvom u radu na projektnim zadacima, ili da ima problema sa pripremanjem studenata za nastavu – ili šta god to bilo – takvi problemi se mogu koristiti kao polazište za sistematski razrađen razvojni projekat za koji jedna grupa nastavnika i studenata preuzima odgovornost u toku nekog bliže određenog perioda. Ta grupa mora dobiti izvesna sredstva za taj rad. Može biti aktuelno da se zatraži i profesionalna pedagoška podrška u radu, a sigurno treba napisati izveštaj o radu. (On se kasnije može iskoristiti kao dodatak dokumentaciji o pedagoškoj kompetenciji učesnika.) Jedan takav više „istraživački“ stav prema nastavi u insti-

tuciji može biti najbolji znak prepoznavanja institucije sa visokim kvalitetom studija. A u visokoškolskom obrazovanju inače postoji tradicija kada je reč o istraživanju stručnih problema.

Razvoj kompetencije i za studente

Na osnovu onoga što je napred rečeno može izgledati kao da nastavni kadar mora da obavi ceo posao nakon evaluacije nastave. To nije cilj. Zato je važno identifikovati sopstveni trud studenata, njihov način rada i njihovo shvatanje sopstvene uloge u evaluaciji nastave. Oni su neporecivo središnji deo nastave.

Ako evaluacija pokaže da su studenti, na primer, u maloj meri pripremljeni za nastavu, ili se samo poneki angažuju u diskusionim grupama, imaju teškoća u planiranju sopstvenog učenja ili ne razumeju vezu između različitih delova nastave, možda baš ovde mora da se uloži trud. Sa gledišta univerziteta/više škole može se pomisliti da to treba prepustiti studentima. To je uprkos svemu njihova stvar. A na izvestan način u tome ima dosta istine. Ali možda bi im dobro došlo *malo* pomoći. Jedna mogućnost je, naravno, da se ponude opšti tečajevi iz tehnike učenja, ali oni su često zaista opšti i može da bude teško prilagoditi ih različitim predmetima i oblicima studiranja. Druge mogućnosti mogu biti:

- Organizuj grupe koje zajedno uče polazeći od predmeta. Daj im konkretne zadatke na kojima će raditi kao delu nastave i neka njihov rad bude obaveza tako što ćeš ih propitati na predavanju ili u nekim drugim nastavnim situacijama. Pomozi im da te grupe i između sebe prodiskutuju način na koji obrađuju gradivo i da pokušaju zajednički da razviju dobre strategije učenja.

- Na sopstvenim časovima tematizuj način na koji treba učiti. Uputi studente na literaturu o učenju u visokoškolskom obrazovanju, ili obezbedi im mogućnost da slušaju ljude koji znaju više o tome i da sa njima razgovaraju (studenti viših godina koji su naučili da uče na dobar način, psiholozi ili pedagozi koji znaju nešto o takvom učenju). Ali nemoj dozvoliti da se sve završi na tome. Nateraj ih da naprave forume za stalni rad na svojoj sopstvenoj strategiji učenja. To je možda važnije od nekog drugog rada na studijama.
- Učini da nastava koju nudiš studentima bude toliko „providna“ koliko je to moguće tako što ćeš im na različite načine objašnjavati kako je zamišljena, zašto se odvija tako kako se odvija, šta se zahteva od studenata i zašto je važno da rade na određene načine. Prodiskutuj to sa njima i proveri kako se to slaže sa mogućnostima koje studenti imaju – ili stvaraju. Proprati to zainteresovanim pitanjima o tome kako rade tokom studija.
- I – upućeno samim studentima – ako institucija i nastavni kadar ne doprinose onome što je ovde predloženo, uzmite stvar u svoje ruke. Nemojte se izolovati sa problemima. Radite aktivno zajedno. Napravite grupe i forume u kojima ćete se zajedno baviti i gradivom i *time kako radite na predmetu i kako ga učite*. Nađite iskusnije ljude i propitajte ih. Pitajte u instituciji kako je zamišljen nastavni plan i zašto, itd. To su i *vaše* studije, a u svakom slučaju vaše učenje. Osvojite nastavu i mogućnosti koje studije nude i izvucite iz toga što je više moguće!

Primer korišćenja studentske evaluacije nastave

U ovom poglavlju ćemo na jednom primeru pokazati kako se studentska evaluacija nastave može koristiti u konkretnoj – ali zamišljenoj – situaciji. Cilj je da

- konkretizujemo neke od ideja koje su lansirane u prethodnom poglavlju;
- pokažemo kako se evaluacija nastave može odvijati – i dati zanimljive rezultate – bez korišćenja upitnika i
- čitaocima damo mogućnost da sami oblikuju svoje predloge za to kako se jedna takva evaluacija može sprovesti.

U produžetku smo skicirali (zamišljenu) situaciju za tečaj u koji bi trebalo uključiti studentsku evaluaciju nastave.

Ukoliko želiš da sam pokušaš da razradiš plan evaluacije, postupi kao u našem primeru. Toplo preporučujemo da više ljudi zajedno razrađuje plan evaluacije i izvlači zaključke iz rezultata (koji će biti prikazani). To pruža i bogatstvo ideja i, naročito, mogućnost da se sa drugima diskutuje o alternativnim rešenjima.

- Prvo pročitaj opis situacije i zadatak za izradu plana evaluacije.
- Skiciraj svoj predlog, odnosno vaše predloge pre nego što nastavite da čitate ono što mi predlažemo. Vrlo je moguće da je tvoj/vaš predlog

podjednako dobar ili bolji od našeg. Naš predlog je samo *primer* kako se *može* raditi.

- Pročitaj zatim kakvi su rezultati proizašli iz evaluacije koju smo mi isplanirali i predlog odluka o tome šta treba da se dešava posle evaluacije.
- Skiciraj svoje/vaše lične predloge za mere.
- Uporedi sa onim što smo mi predložili.

Opis situacije

Docent Turid Kole predaje na relativno novopokrenutom tečaju iz *ekologije turizma*, koji je na putu da postane veliki predmet kroz saradnju katedri sa tri fakulteta: istorijsko-filozofskog (IF), društvenonaučnog (DN) i prirodno-matematičkog (PM). Studije su formalno u nadležnosti Katedre za kulturologiju na IF, gde je Turid zaposlena. Njena struka su istorija, etnologija (u toj oblasti je doktorirala) i socijalna antropologija. Prethodne godine je prva generacija studenata završila novi smer na tom osnovnom tečaju, ali sa nešto drugačijim nastavnim planom.

Ponuden nastavni plan i program, za koji je Turid odgovorna u ovom semestru, odvija se u prvom semestru i sastoji se od sledećih segmenata:

- Tri niza predavanja, jedan pod nazivom „Ekološke ideje u norveškom turizmu“ (dva dvočasa nedeljno), koji ona drži, jedan pod nazivom „Ekonomija turizma“ (jedan dvočas nedeljno u prvoj polovini semestra) sa profesorom Nomeom, i jedan pod nazivom „Ekologija i turizam“ (jedan dvočas u drugoj polovini semestra) sa asistentom Grenerom.

- Praktični seminari od jednog dvočasa nedeljno sa težištem na povezivanju gradiva iz tri glavne oblasti na spisku literature – turizam u *ekonomskoj*, *kulturnoj* i *ekološkoj* perspektivi. Sama Turid Kole je odgovorna za dve od pet seminarskih grupa na koje su studenti podeljeni. Svaka grupa se u početku sastoji od 15 studenata. Nome (sa DN) i Grener (sa PM) vode svako svoju seminarsku grupu, a profesor Soge, koji je sa iste katedre kao Turid, vodi jednu grupu. Studenti su podeljeni u seminarske grupe po alfabetskom redu.

Turid Kole je takođe odgovorna za koordinaciju tečaja kao celine, a studenti će evaluirati *celinu* nastave na tom tečaju.

Nastava na tečaju nije obavezna. Ispit se održava u obliku dva pismena ispita, svaki od njih traje po pet sati, i od jednog usmenog ispita.

Generacija se i ove godine sastoji od 75 prijavljenih studenata. Na predavanjima prošle godine obično je bilo prisutno 50–60 studenata.

Svi uključeni nastavnici imaju iskustvo iz prošlogodišnje nastave, ali tada nije postojao nastavnik koji bi imao funkciju koordinatora, koju Turid Kole ima sada.

Dovoljno vremena pre početka semestra, Turid Kole je pozvala ostalo troje kolega radi zajedničkog planiranja. Polazeći od prošlogodišnjih iskustava, složili su se oko toga da Turidina *predavanja* treba da daju pregled ekološkog načina razmišljanja u kontekstu turizma i da objasne kako su te tri glavne oblasti predmeta povezane. Ona to treba da ilustruje uz pomoć primera iz razvoja turizma i koristiće opštinu B kao radni primer. Pošto je literatura koja je obavezna samo u ograničenoj meri pisana u nameri da osvetli ekološke probleme u turizmu, Turid je na sastanku istakla da je, po njenom mišljenju,

važno da se dosta vremena u *seminarskim grupama* upotrebi da se ono što studenti čitaju poveže sa turizmom i da nastavnici sve vreme ističu vezu između različitih stručnih perspektiva.

Nome i Grener su izjavili da smatraju da je stručni izazov voditi seminar na osnovu literature koja se delimično nalazi van njihovog sopstvenog predmeta, ali da smatraju da će biti zanimljivo pokušati. Turid smatra da je važno da se seminari pripreme pod pretpostavkom da su studenti pročitali dogovorenu literaturu pre seminara, tako da mogu da budu aktivni u diskusiji o materijalu.

Na početku semestra Turid je dobila poruku od savetnika za nastavu pri katedri o tome da je tečaj za koji je ona odgovorna izabran kao jedan od onih na kojima će se ovog semestra sprovesti studentska evaluacija nastave. Na prvom predavanju Turid je to objasnila i zamolila da se izaberu dvoje studenata koji bi – zajedno sa njom i savetnikom za nastavu – planirali i vodili rad na ovoj evaluaciji. U pauzi su izabrali te studente i dogovoreno je vreme za prvi sastanak „evaluacione grupe“. Grupa bi trebalo da se sastane i na polovini semestra i po završetku nastave.

***Zadatak:* stvaranje plana za studentsku evaluaciju nastave**

Vi ste sada deo ove evaluacijske grupe i zadatak vam je – kao što je gore navedeno – da napravite plan za evaluaciju ... *bez korišćenja upitnika!* Razmislite koje mogućnosti vidite kako biste saznali studentski doživljaj i vrednovanje te nastave – a da ne koristite upitnik. Zapišite svoje ideje. Na osnovi tih ideja napravite celovit, realan i kreativan predlog. Umnožite ga u sažetom obliku.

Ispod sledi naš predlog, koji možete pogledati pošto sastavite svoj sopstveni:

Plan evaluacije

Evaluacijska grupa se složila oko sledećeg plana evaluacije:

1. Cilj evaluacije je da se sazna kako studenti doživljavaju nastavu, a namera je da se što je ranije moguće tokom semestra izvrše promene u nastavi (u onoj meri u kojoj je to moguće uraditi), da se dobije osnova za promene koje se mogu izvršiti tek za sledeću generaciju, da se bolje objasni studentima kako je nastava zamišljena i da se obrazloži onaj oblik koji je izabran.
2. Evaluacijska grupa je smatrala da je važno saznati nešto o sledećim stvarima:
 - a) Da li predavanja funkcionišu prema cilju i kako ih studenti doživljavaju? (Uvid u celinu, integracija stručnih aspekata, korišćenje praktičnih primera.)
 - b) Da li nastava na seminaru funkcioniše prema cilju i kako je studenti doživljavaju? (Povezivanje literature sa turizmom, veza između glavnih oblasti, aktivna uloga studenata.)
 - c) Da li većina studenata koristi različite ponude nastave?
 - d) Da li ima problema u vezi sa redosledom kojim se gradivo iznosi na predavanjima?
 - e) Kako funkcioniše to što su rukovodioci seminara stručnjaci iz različitih oblasti i što se ne razumeju podjednako dobro u svu literaturu.
3. Izabrani su sledeći načini evaluacije:

- U svakoj seminarskoj grupi bira se po jedan student za referentnu grupu koja se sastaje sa Turid Kole na polučasovnom sastanku uz kafu svakog drugog petka u 12:00 i prenosi reakcije studenata na nastavu. Nova referentna grupa se bira još dva puta u toku semestra. Studenti se mole da o nastavi razgovaraju sa „svojim“ predstavnikom u referentnoj grupi.
- Posle četiri nedelje rukovodilac seminara će odvojiti vreme na kraju seminara i zamoliće studente da napišu jednu „petominutnu ceduljicu“ o dve teme:
 - Mislim da je ovo dobro na seminaru:
 - Mislim da bi ovo trebalo promeniti (i eventualno kako):

Studente će takođe zamoliti da kažu nešto posebno o tački 2e gore. Beleške se sakupljaju i član seminarske grupe u referentnoj grupi čita te beleške. Vođa seminara piše kratak rezime za evaluacijsku grupu, koja o njemu diskutuje.
- Na svim okupljanjima seminara vodi se lista pohađanja.
- Sredinom semestra savetnik za nastavu sastavlja
 - na osnovu lista pohađanja nastave – pregled studenata koji ne učestvuju na seminarima ili koji retko učestvuju. On im šalje pismo i moli ih da ukratko objasne (telefonom ili pismom) zašto ne učestvuju u ovoj nastavi.
 - Na polovini semestra odvaja se jedan čas Turidnog predavanja da bi se prošlo kroz evaluaciju nastave koja je do tada urađena. Prisutna su sva četiri nastavnika. Evaluacijska grupa objašnjava

- kakav je utisak stekla o studentskom doživljaju i vrednovanju nastave;
- šta je urađeno i šta će biti urađeno da bi se poboljšale stvari koje nisu funkcionisale optimalno.

Otvara se mogućnost da studenti iznose svoje komentare na plenumu.

- a) Na kraju semestra evaluacijska grupa se okuplja i sastavlja kratak izveštaj nastavnom odboru katedre u kome objašnjava
- kako je evaluacija sprovedena;
 - kakvu je sliku dala o nastavi u odnosu na ono što se sa njom nameravalo;
 - koje su promene u međuvremenu ostvarene i šta se predlaže kada se tečaj ponudi sledeći put te
 - ideje za sledeću studentsku evaluaciju nastave.

Evaluacija se sprovodi kao što je planirano i daje sledeće rezultate:

Rezultati evaluacije

Evaluacijska grupa je funkcionisala dobro i prihvatila je odgovornost koju je dobila i za planiranje i za završni izveštaj. Jedan student je zamolio da ga u toku projekta zamene zbog dugog odsustvovanja prouzrokovanog bolešću.

Prva referentna grupa se okupljala na sastancima uz kafu i imala je nijansirane i zanimljive komentare (vidi dole). Dvoje studenata koji su izabrani za drugu referentnu grupu nisu se pojavljivali, jer nisu naročito često dolazili na nastavu i bili dobro obavešteni. Treća grupa se od početka sastajala u punom broju, ali je pri kraju

semestra nešto smanjena zbog pomeranja vremena sastanka.

- a) Već rano tokom semestra pojavili su se komentari koji su visoko vrednovali *niz predavanja* Turid Kole upravo zato što je ona doprinosila da ukaže na veze i da razjasni različite stručne perspektive. Nasuprot tome bilo je mnogo studenata koji nisu bili sigurni koliko moraju da znaju o primeru iz Befjura, pošto nije bilo ništa o tome na spisku literature. Osim toga, studenti su zamolili da im se podele neke od tabela i slike koje je nastavnik pokazivao (iz Befjura) na foliji, tako da ne moraju da ih prepisuju.

Kada su počela Nomeova predavanja, reakcija je bila da on nije dovoljno uzimao u obzir ograničena predznanja koje su studenti imali iz ekonomije, što je studentima smanjilo korist od te nastave. Iznet je predlog da on treba da poveže nešto od svoje nastave sa produbljivanjem primera iz oštine B, koji je Turid koristila na svojim predavanjima.

Kasnije je jedan, ali ne podjednako veliki broj studenata dao slične komentare za Grenerova predavanja. Suprotno tome, jedna grupa studenata je smatrala da je Grener previše jednostrano kritičan prema turizmu iz svoje perspektive očuvanja prirode, a druga grupa mislila je da je upravo to bilo veoma pozitivno.

- b) Rezimeji studentskih mišljenja o *nastavi na seminaru* pokazali su velike varijacije među grupama i delom među studentima iz iste grupe.

Grupa 1 (Kole) bila je najpozitivnija i najjednačenija. Studenti su istakli kao naročito pozitivno to što su oni sami dobili jasne funkcije (onaj koji

vodi diskusiju, onaj koji oblikuje problematizaciju pri čitanju teksta, oni koji naročito treba da odrede nejasne delove teksta i tako dalje), kao i što je postavljen zahtev, a rukovodilac seminara ga je dosledno sprovodio, da se materijal mora pročitati unapred. Jedan deo je izrazio želju da Turid ima veću ulogu u radu grupe.

Grupa 2 (Kole) bila je takođe prilično pozitivna, ali ovde je bilo veće raznovrsnosti. Studenti su se složili da je način rada sam po sebi dobar i poučan, ali mnogi su mislili da je teško izvući korist iz seminara kad ne mogu da stignu da se pripreme. Nekolicina tih studenata je reklo da su vanredni studenti i da ne mogu da postignu tako intenzivan tempo pripremnog rada. Krivicu za to što nisu uspeali da izvuku dovoljno iz seminara prebacili su dakle na sebe.

Grupa 3 (Soge) bila je relativno kritička. Studenti su smatrali da je ono o čemu je Soge govorio na seminaru zanimljivo, ali da je to teško povezati sa obaveznom literaturom i različitim stranama predmeta. Mnogi studenti su smatrali da Soge previše koristi seminar kao jednosmerno predavanje i da na turizam u Norveškoj gleda isključivo iz istorijske perspektive. Jedan deo studenata je bio zaista pozitivno nastrojen prema tome da rukovodilac seminara predaje, ali su i oni više želeli raznolikiji sadržaj.

Grupe 4 i 5 (Nome i Grener) bile su relativno slične. Studenti su bili zadovoljni formom seminara sa relativno dovoljno vremena za aktivnost studenata u diskusijama o tekstovima sa spiska literature. Nisu postavljeni tako strogi zahtevi što se tiče priprema, ali nekoliko studenata u Nome-ovoj grupi je pozitivno ocenilo to što su izabrane

studente zamolili da, kao uvod u diskusiju, izlože svoje viđenje jednog odeljka koji je trebalo svi da pročitaju. Deo studenata je smatrao da je sam Nome previše pasivan i nesiguran kao rukovodilac seminarara. I Grener se ovde suočio sa komentarima da je previše jednostran, a pojedini studenti su još smatrali da, uz pohvalu što je on sam veoma aktivan u grupi, ponekad potisne deo studenata u diskusijama, koje su veoma polarizovane i vredne.

- c) Na predavanjima je i ove godine bilo svaki put po 60 studenata, nešto manje na Nomeovim predavanjima. U seminarskoj grupi 1 bilo je svaki put gotovo 100% prisutnih. U grupi 2 prisustvo je bilo oko 60%, ali se samo 2–3 prijavljenih nisu uopšte pojavljivali. U grupi 3 (Soge) učešće studenata je značajno opalo (za 1/3 prijavljenih). U grupi 4 i 5 (Nome i Grener) prisustvo se držalo jednako na oko 75%.

Savetnik za nastavu je pisao na adrese 12 studenata koji skoro uopšte nisu dolazili na seminar i na adrese njih petnaestoro koji su retko dolazili. Šestoro od njih 12 je odgovorilo da su delom promenili predmet (2), a delom da od nastave dobijaju malo i da više vole da samostalno čitaju obaveznu literaturu (4). Osmoro od njih 15 je poslalo odgovor. Većina ovih je pripadala Sogeovoj grupi i rekli su da smatraju da je nastava loša, ali da smatraju da moraju da se pojave povremeno zato što nisu sigurni koji će deo toga gradiva biti dat na ispitu, a i da bi videli koliko se nastava promenila. Većina drugih je izjavila da su vanredni studenti i da im je problem da dođu na seminarsku nastavu tokom prepodneva.

- d) Mnogi studenti – u svim grupama – ukazali su da je bilo problematično uneti ekološku perspektivu u rad u seminarskim grupama u prvoj polovini semestra, pre nego što je Grener počeo sa svojim predavanjima. Ovaj komentar je donekle preovlađivao u Grenerovoj sopstvenoj seminarskoj grupi.
- e) Komentari o značaju područja uže struke rukovodilaca seminara za nastavu pokazali su da studenti iz grupe 1, 2 i 5 ne misle da je to problem. Studenti iz grupe 3 misle da je to prilično problematično, a neki studenti iz grupe 4 kažu da bi bilo poželjno da rukovodilac seminara ima veću stručnu širinu, ali niko od njih ne misli da je to ozbiljan problem.

Na zajedničkom sastanku povodom evaluacije sredinom semestra pojavili su se sledeći novi momenti:

- Više studenata je izjavilo da misli da je predmet uzbudljiv i zabavan, ali su hteli literaturu koja je direktnije pisana za te studije, i tražili su kompendijume (npr. sa Turidinih predavanja).
- Jedan od studenata je tražio ekskurziju do Befjura krajem semestra, i to su mnogi podržali.
- Dvoje studenata je pitalo da li je namera bila da studije treba da imaju jaku istorijsku crtu kakvu je nosila nastava u jednoj od grupa, i zašto se to onda ne odražava jasnije u spisku literature.

***Zadatak:* koje zaključke treba izvući iz studentske evaluacije nastave?**

Sada ćete ponovo biti evaluaciona grupa i zamislićete da ste u situaciji tokom i na kraju semestra. Grupa treba da objasni sledeće:

- Šta mislite da Turid Kole treba da uradi nakon 2–3 sastanka sa referentnom grupom i pošto sazna rezultate studentskih mišljenja?
- Šta biste vi uradili da ste Turid Kole za vreme i posle sastanka povodom evaluacije na polovini semestra?
- Koje biste promene preporučili kada isti tečaj ponudite sledeće godine?
- Ideje za studentsku evaluaciju nastave sledeće godine.

Zapišite svoje ideje i spojite ih u celovit zaključak. Zapišite ga u glavnim crtama. Onda možete pogledati naše predloge.

Šta se dogodilo posle evaluacije?

Pošto su rezultati sa petominutnih ceduljica izloženi i nakon što je održala tri sastanka sa referentnom grupom (dakle, 6 nedelja od početka semestra), Turid je pozvala ostalo troje nastavnika na sastanak. Savetnik za nastavu je takođe učestvovao. Turid je unapred razaslala sažetke koji su sastavljeni od onoga što je stajalo na petominutnim ceduljicama i sama zapisala nekoliko tačaka iz razgovora sa referentnom grupom. Na sastanku je zamolila ostale nastavnike da prokomentarišu taj materijal.

Nome je ukazao na to da je teško držati predavanja o ekonomskim stranama turizma, a ne koristiti se pojmovima i modelima iz oblasti ekonomije. Kad studenti nemaju predznanje o ovome – a on je iz evaluacije shvatio da oni imaju slabije predznanje nego što je mislio – naravno da im je teško da izvuku nešto iz toga. Međutim, nameravao je da na nekoliko poslednjih predavanja pokuša da pokaže kako to o čemu je on govorio može da

se iskoristi za analizu pojedinih strana primera iz opštine B. On do tada nije dobro poznao taj primer, ali se dogovorio sa Turid da ga pogledaju zajedno, tako da bi on mogao da poveže ekonomsku perspektivu sa tim primerom sa kojim su studenti prilično dobro upoznati. Problem je što je planirao da poslednje časove iskoristi da detaljnije objasni jedan način analize, ali je uvideo da to ne bi bila dobra ideja, ako studenti nisu u dovoljnoj meri razumeli ono što je pređeno do tada.

Greneru je bilo jasno da je deo studenata reagovao na njegovu donekle jednostranu ekološku perspektivu u nastavi. On je, međutim, istakao da on predaje tako da bi podstakao na diskusiju i naterao studente da problematizuju *sopstvena* stanovišta. Turid je podsetila da je onda morao da bolje objasni studentima način na koji radi u nastavi, i da je istovremeno možda morao da problematizuje i *sopstvena* stanovišta. Grener je mislio da je ovo prvo dobra ideja, ali da ovo drugo ne bi bilo lako, ali je bio voljan da pokuša. Ono što je, međutim, bio problem, bilo je to što njegova predavanja još nisu počela i što je studentima zbog toga nedostajala podloga za diskusije koje je pokušavao da ostvari. Možda bi zbog toga trebalo da čeka da semestar malo više odmakne pa da krene sa tim tipom diskusija u seminarskoj grupi, ali to može da ostane kao ideja za naredni semestar.

Soge nije imao tako mnogo da kaže o evaluaciji nastave u svojoj seminarskoj grupi. Njegova iskustva od ranije pokazuju da je samo deo studenata zainteresovan za istoriju, i oni su nastavili da pohađaju seminar. Smatrao je da ostale ionako nije bilo moguće zadržati. Turid je podsetila da su se u planiranju semestra složili oko toga da će seminarske grupe imati kao važnu funkciju to da studenti uvide vezu između tri različite perspektive: ekonomske, kulturne i ekološke. Istorija je samo delić kulturne perspektive i zato mora biti važno prevazići njene uske okvire. Na to je Soge odgovorio da je on tako

malo upoznat sa drugim stranama ovog smera da mu je bilo teško da radi. Nome i Grener su rekli da i oni imaju isti problem, ali da su ipak pročitali obaveznu literaturu i pokušali da uključe i neke druge perspektive osim sopstvene – naravno, koliko je to bilo izvodljivo.

Turid je predložila da u svakom slučaju svi nastavnici treba da pokušaju da idu na predavanja jedni kod drugih iako je vreme koje mogu da utroše na to ograničeno. Osim toga, pozvala je Sogea da poseti njenu seminarsku grupu – najbolje grupu 1, gde to najbolje funkcioniše, da bi pokupio ideje za raznovrsnije načine rada sa građivom. I sama Turid je imala isti problem kao Soge sa istim ograničenim stručnim preduslovima, ali je aktivno koristila studente da bi uključila različite perspektive konkretnih primera o kojima se govorilo u grupama. Soge se zahvalio na pozivu i rekao da će videti za šta će imati vremena.

Turid je takođe pokrenula problem sa jednom svojom grupom (grupa 2) u kojoj je relativno mnogo vanrednih studenata. Ona je prodiskutovala o tome sa grupom nakon evaluacije, i razgovarala je o smanjivanju količine materijala za svako okupljanje seminara, tako da svi stignu da se pripreme. Ali niko od studenata nije mislio da je to dobra ideja. Redovni studenti su se plašili da će propustiti mogućnosti da diskutuju o važnim stranama predmeta, a vanredni studenti su rekli da njima pomaže to što slušaju razgovore koje drugi vode, iako sami nisu sve pročitali. Složili su se da nastave kao pre, ali tako da oni koji nisu uspeli da se pripreme to treba da kažu kad seminar počne, tako da onda dobiju pasivniju ulogu u grupi. Međutim, trebalo bi da im prioritet bude da se dobro pripreme za jedan deo vežbi (najradije bar polovinu), tako da tada mogu aktivno da učestvuju.

Grener se vratio na primer opštine B. i nesigurnost studenata u pogledu toga koliko moraju da znaju o njoj

na ispitu. I njemu je to bilo nejasno. To je navelo Turid Kole da uvidi da očigledno nije bila dovoljno jasna u vezi sa time na svojim predavanjima. Njena namera je bila da iskoristi opštinu B. kao primer, kako bi studenti lakše razumeli osnovne stvari o kojima je u suštini reč na studijama. Rekla je da opština B. sama za sebe nije „obavezna literatura“, već samo pomoćno sredstvo da bi studentima bio jasniji opšti deo. Ona, na primer, ne namerava da daje zadatke za ispit na osnovu primera iz te opštine, već pre iz nekog drugog primera koji studentima nije poznat iz nastave, ali na koji se načela onoga što su oni učili na primeru opštine B. mogu primeniti. Njoj je postalo jasno kroz ono što su studenti u referentnoj grupi rekli na poslednjem sastanku, kao i kroz ono što je Grener rekao sada, da to mora reći na sledećem predavanju – što je i uradila.

Na zajedničkom sastanku povodom evaluacije u sredini semestra, koji je Turid vodila, imala je sledeće komentare na predloge i pitanja studenata:

- Odlazak u studijsku posetu opštini B. mogao bi mnogo da doprinese da se stvori dobar kontakt među studentima iz generacije i među nastavnicima. Nasuprot tome, smatra da bi to delovalo protivno njenoj stručnoj nameri, jer bi to u još većoj meri usmerilo pažnju studenata na tu opštinu, koja je zamišljena samo kao primer za konkretizaciju gradiva. Ali je obećala da će razmisliti o tome do upisa sledeće generacije studenata i onda eventualno ubaciti ekskurziju ranije u toku semestra. Takođe je počela da deli kopije nekih od folija iz primera o opštini B.
- Kada je reč o istorijskom aspektu nastave u So-geovoj seminarskoj grupi, Kole je podvukla da okvir za studije i ispit postavlja plan studija i da je tačno da istorijski odnosi nisu tako središnji kao

što bi moglo da izgleda na osnovu nastave u Sogeovoj grupi. Ona je ukazala da nekoliko studenata iz ove seminarske grupe to tako navodi na petominutnim ceduljicama i da su nastavnici prodiskutovali o tome između sebe i radili na slučaju. (Turid je i sama mislila da je to sporna tačka i osećala dilemu između lojalnosti kolegi, obzira prema definiciji predmeta iz plana studija i razumevanja za probleme koje ima ova grupa studenata. Zato je i bila prilično neodređena u komentarima. Istovremeno joj je bilo drago što je pokrenula ovaj slučaj na sastanku nastavnika i što je i sam Soge bio prisutan na ovom evaluacijskom sastanku sa studentima).

- Turid je takođe ukazala na to da je nastavnicima jasno da je ekonomska perspektiva teška studentima i rekla da se nada da su poslednja Nomeova predavanja doprinela boljem razjašnjavanju. Osim toga, predložila je da studenti sačine diskusione grupe koje bi zajedno radile na gradivu iz ekonomije i obećala da će sama preuzeti inicijativu u svojim seminarskim grupama da organizuje diskusije, a nada se i da će kolege učiniti to isto.

Kada je nastava bila pri kraju, Turid Kole je ponovo okupila nastavnike i savetnika za nastavu na sastanak. Polazeći od onoga što se pokazalo u referentnoj grupi, rekla je da je jasno da i dalje postoji izvesno nezadovoljstvo Grenerovim jednostranim kritičkim stavom prema turizmu kakav je pokazao na predavanjima. Nasuprot tome, čula je više komentara o Grenerovoj sklonosti da „nadgovori“ studente u raspravama u seminarskoj grupi. Svi nastavnici su povremeno čuli neko od tuđih predavanja i zajednički izjavili da je to korisno, ali da za to ima premalo vremena. Soge je jednom prisustvovao nastavi u

jednoj Turidinoj grupi za vežbe i mislio da je to bilo poučno, ali od toga nije više ništa bilo.

Polazeći od toga, savetnik za nastavu je pokrenuo pitanje da li je ovih četvoro nastavnika zainteresovano da se dodatno založi u sprovođenju nastave za sledeću generaciju ukoliko im katedra donekle smanji broj drugih časova. Konkretni predlog bio je da nastavnici:

- malo više prate tuđa predavanja, tako da u toku tri semestra prisustvuju svim vrstama predavanja;
- oforme grupu za konsultacije među kolegama i da praktikuju predkonsultacije, međusobno se posećuju na nastavi i drže postkonsultacije, jednom ili dvaput u toku semestra, eventualno u kombinaciji sa konsultacijama sa nekim iz pedagoške službe univerziteta/više škole.

Takođe je postavljeno pitanje da li bi bilo isto tako dobro da Soge održi niz *predavanja* o istoriji relevantnoj za taj predmet, možda umesto nekoliko časova u nizu predavanja koja drži Kole. I na kraju je pokrenuto pitanje da li bi bilo podjednako dobro da Soge preuzme neku drugu nastavu umesto seminara u prvom semestru osnovnog tečaja, a da neko od drugih uzme dodatnu seminarsku grupu.

Soge nije bio zainteresovan da se odrekne seminarske grupe, ali je rado prihvatio da održi nekoliko predavanja iz istorije. Dodao je i da bi to, po njegovom mišljenju, olakšalo korišćenje seminara na drugačiji način nego u ovom semestru, ali u tom slučaju su mu bile potrebne ideje kako se to može uraditi. Zato je mislio da bi konsultacije među kolegama mogle biti dobra ideja. Što se pak njega tiče, to zavisi od toga hoće li katedra smanjiti broj drugih časova, i da on još nekoliko semestara dobije priliku da predaje na osnovnom tečaju u prvom semestru.

Ostali su se sa tim složili, a savetnik za nastavu je obećao da će im izložiti konkretan predlog pošto bude razgovarao sa šefovima tri katedre uključene u projekat.

Takođe je odlučeno sledeće:

- da se obavezna literatura u ekonomskom delu unekoliko promeni, tako da se uključe delovi nekog udžbenika koji služi kao uvod u aktuelne ekonomske osnovne pojmove, a da se složeniji ekonomski sadržaj izbaciti;
- da se ponovi Turidina serija predavanja koja je, po zamisli, trebalo da najviše integriše, tako da ide samo sa jednim dvočasom nedeljno u prvoj polovini semestra. Drugi dvočas će se onda koristiti za Grenerova predavanja, tako da se sve tri glavne perspektive paralelno uvode u prvom delu semestra. U drugoj polovini semestra, Turid će imati dva dvočasa nedeljno, a Soge jedan (za istoriju);
- da se studentima dopusti da sami izaberu kojoj će se seminarskoj grupi priključiti i pustiti jednu do dve od tih grupa da pohađaju nastavu popodne, naročito zbog vanrednih studenata;
- da se nastavi sa istim planom studentske evaluacije nastave, ali da se pobrinu za jasnije obavešćavanje (i praćenje) onih koji su izabrani u referentnu grupu tokom semestra. Trebalo bi ipak održati evaluacioni sastanak sa svim studentima četiri nedelje nakon početka nastave da bi se proverilo kako doživljavaju nastavu po novom planu rada.

Turid je zatim napravila kratku belešku nastavnom odboru katedre u kojoj je u kratkim crtama opisala plan evaluacije, dala glavne rezultate i izvestila o predlozima i odlukama. Ona je takođe predstavila referentnoj grupi

rezime rada evaluacione grupe. Grupa je na većinu stvari reagovala pozitivno i sama je predložila da neko iz grupe treba u prvom periodu da učestvuje u referentnoj grupi za sledeći semestar da bi doprineo unapređenju studentskih iskustava i da bi obezbedio kontinuitet u evaluaciji nastave. Grupa nije bila sigurna da li će novi raspored nastave postavljati previše zahteva kada je reč o učenju novog gradiva vezanog za tri paralelna niza predavanja, i zamolila je da se napravi predlog za plan učenja koji bi odgovarao nastavi.

Ovo možda i nije tako senzacionalno. Možda će neko reći da ovo daje previše idiličnu sliku odnosa među nastavnicima i na katedri uopšte. S druge strane, pokazalo se kako jedna relativno neformalna evaluacija nastave bez velikih „istraživanja“ može dati više nego dovoljno građe za razmišljanje – razmišljanje koje se može pretvoriti u razumne mere. To možda pokazuje i da ove mere nisu gotova rešenja, već koraci na putu u kontinuiranom radu na kvalitetu u ponudi nastavnih programa i samoj nastavi. Ima razloga za verovanje da bi, nakon nekoliko godina rada sa ovakvim osnovnim stavom, ovaj tim nastavnika – uz aktivnu pomoć studenata – možda radikalno izmenio studije, na primer u pravcu učenja zasnovanog na problemima, ili u obliku projektno usmerenih studija.

Neka vas prati sreća u vašem samostalnom radu na evaluaciji!

Literatura

(U spisku literature su ostavljene samo one jedinice koje su jezički dostupne našem čitaocu. – Lj. R.)

Coles, C (1990) Making Audit Truly Educational. *Postgraduate Medical Journal*, 1990, 66 (Suppl 3) s. 32–36.

Gibbs, G, Habershaw, S i Habershaw, T (1989) *53 Interesting Ways to Appraise Your Teaching*. Technical & Educational Services Ltd. Bristol. 2. izdanje.

O' Neil, M i Pennington, G (1992) *Evaluating Teaching and Courses from an Active Learning Perspective*. Modul 12 u: Effective Learning and Teaching in Higher Education. CVCP Universities' Staff Development and Training Unit, Sheffield.

Stake, R (1967) The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*, 68 (7), s. 523–540.

DODATAK I

Ljubiša Rajić

S obzirom na nedostatak relevantne literature kod nas o studentskoj evaluaciji, ovde sam dodao upute na izveštan broj relevantnih američkih linkova i predlog za formalno regulisanje studentske evaluacije.

Linkovi

Članci i publikacije

Adviser, Teacher, Role model, Friend On being a mentor to students in science and engineering

Publikacije koje izdaje National Academy Press, Washington, D.C. 1997.

Challenges in Teaching and Learning Introductory Physics

Članci autora Roger A. Freedman Department of Physics and College of Creative Studies, University of California, Santa Barbara.

Managing Teaching Loads, And Finding Time for Reflection and Renewal

Članci iz časopisa Observer, American Psychological Society.

The Course Portfolio

Članci iz časopisa Observer, American Psychological Society.

The Implications of Cognitive Studies for Teaching Physics

Članci profesora Edward F. Redish, Department of Physics, University of Maryland.

Opšte o nastavi

A Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence

Seriya predloga za poboljšanje nastave, University of California at Berkeley.

Creating an Educational Web Site

Uvod u ono o čemu valja razmišljati kada se priprema sajt predviđen za studente.

Deliberations on learning and teaching in higher education

Sajt sa resursima London Guilford University gde se mogu potražiti naučne oblasti i teme.

Teaching Assistant Training Program

Pregled pedagoških tema za pomoćno nasatvno osoblje, seminarska vežbanja koje vode studenti i slično.

Teaching Tips

Center for the advancement of teaching, Illinois State University.

Teaching Tips Archive

Saveti o čemu valja razmišljati prilikom planiranja i izvođenja nastave. Center for Teaching and Learning ved Indiana State University.

Teaching Tips fra Tueaching & Learning Center ved University of Nebraska-Lincoln

Ideje za razmišljanje o sopstvenoj nastavi.

Teaching Tips fra Centre for Leadership in Learning ved McMaster University

Kvalitet nastave i predlozi nekoliko nastavnika kako odgovarati na ta pitanja.

Teaching Tips fra Center for Teaching Excellence

Sajt sa linkovima za članke sa savetima za nastavu.

World Lecture Hall

Informacije o planovima i programima za niz različitih kurseva. Može da posluži kao izvor ideja (University of Texas).

Ciljevi i načela studentske evaluacije

1. Uloga evaluacije

Studentska evaluacija je deo opšte strategije razvoja kvaliteta nastave i nastavnih programa.

2. Obaveza sprovođenja evaluacije

Sve visokoškolske institucije i njihove organizacione jedinice su obavezne da imaju plan i program za sistematsko sprovođenje studentske evaluacije nastave kao deo rada na razvoju kvaliteta studija, te da o načinima studentske evaluacije, stečenim iskustvima, preduzetim merama i izmenama načina evaluacije podnose izveštaje nadležnom organu univerziteta, odnosno fakulteta.

3. Pravila evaluacije

Za evaluaciju važe sledeća pravila:

- Evaluacija treba da je usmerena na poboljšanje nastave i nastavnih programa.
- Pojedini nastavnik je obavezan da učestvuje u evaluaciji, razgovara o njoj sa studentima, podne-

se izveštaj o sopstvenoj evaluaciji i doprinosi da se na osnovi evaluacije donesu i sprovedu odgovarajući zaključci.

- Studenti treba da budu aktivni učesnici u oblikovanju i sprovođenju evaluacije, raspravi o njoj, podnošenju izveštaja i praćenju rezultata evaluacije.
- Evaluacija treba da bude zasnovana i na kvantitativnim i na kvalitativnim metodama.
- Fakultetu se ne podnosi izveštaj o rezultatima već samo o načinu sprovođenja evaluacije. Zauzvrat, rezultati se moraju aktivno upotrebiti u lokalnom radu na poboljšanju kvaliteta studija.
- Svaka osnovna nastavna jedinica mora imenovati lice odgovorno za evaluaciju. Ona je ujedno i vlasnik rezultata evaluacije.
- Obaveza podnošenja izveštaja obuhvata dokumentaciju o načinu izvođenja evaluacije. Osnovna nastavna jedinica je odgovorna za sprovođenje mera za poboljšanje kvaliteta studija na osnovi rezultata evaluacije. Univerzitet snosi odgovornost da se taj rad obavlja na zadovoljavajućem nivou.

4. Svrha evaluacije

Osnovna svrha evaluacije jeste stvaranje osnove za dijalog o oblicima i sadržini nastave između nastavnika, između nastavnika i studenata i između samih studenata. Svrha nije ni da se svetlo usmeri na pojedinačnog nastavnika ni da se uočava samo ono što je loše, već da se pronađe i ono što funkcioniše dobro, tako da se mogu razviti pozitivne strane nastave i nastavnih programa. Cilj nisu individualna kontrola i individualne sankcije. Stu-

dentska evaluacija treba da usmeri svetlo na činioce koji poboljšavaju učenje, kao i na saradnju između nastavnika, studenata i administracije, čime se poboljšava kvalitet rada.

5. Posledice studentske evaluacije

Uspešna studentska evaluacija je preduslov poboljšanja nastave. Ona ne treba da studentima pruži mogućnost da samo iskažu svoje mišljenje o nastavi pojedinih nastavnika, celini ponuđenih tečajeva, gradivu i literaturi za njegovo savlađivanje ili načinu na koji administracija koordinira čitav rad, već i da nastavnici i administracija razmišljaju o iskazima studenata i započnu dijalog o najsvrsishodnijim načinima poboljšanja nastave i nastavnih programa. Istovremeno, ona treba da podstakne studente da razmišljaju o sopstvenoj ulozi i da o njoj raspravljaju međusobno i sa nastavnicima i administracijom. Na taj način će svi učesnici u nastavi – nastavnici, studenti i administracija – imati zajednički cilj: poboljšanje kvaliteta nastave.

6. Način rada

Glavnu odgovornost za studentsku evaluaciju snosi organ fakulteta zadužen za kvalitet nastave, ali je deli sa administracijom osnovnih nastavnih jedinica, organom odgovornim za nastavu u osnovnim nastavnim jedinicama, nastavnicima i studentima.

Osnovna nastavna jedinica donosi odluke, bira sistematski tečajeve koji će se evaluirati, obaveštava one na koje se evaluacija odnosi i one koji je sprovode, pruža praktičnu pomoć u sprovođenju evaluacije, organizuje raspravu o rezultatima evaluacije, pomaže u tumačenju

rezultata evaluacije, donosi zaključke, čuva rezultate i brine se za sprovođenje mera poboljšanja nastave.

Pojedini nastavnik učestvuje u evaluaciji na predviđen način, učestvuje u raspravi sa studentima o rezultatima evaluacije, izveštava o evaluaciji sopstvene nastave i doprinosi da se sprovedu nužne promene u nastavi.

Studenti učestvuju u oblikovanju evaluacije dajući svoje mišljenje o načinu sprovođenja, učestvuju u raspravi o rezultatima evaluacije, izveštavaju o svom učešću i doprinose sprovođenju promena u nastavi

Evaluaciju treba sprovesti tako da se izvuku zaključci relevantni za poboljšanje nastave i pre nego što se nastava završi.

Osnovna nastavna jedinica podnosi fakultetu izveštaj o načinu sprovođenja evaluacije i merama koje namerava da preduzme. Fakultet po potrebi proverava kvalitet sprovedene studentske evaluacije.

7. Plan izvođenja evaluacije

Opis načina izvođenja studentske evaluacije treba da sadrži raspodelu odgovornosti, način izbora tečajeva koji će biti evaluirani, učestalost evaluacije pojedinog tečaja, vreme sprovođenja evaluacije, metode koje će se koristiti, organizaciju evaluacije uključujući i ulogu studenata, sadržinu i fokus evaluacije, lica, organizacije i institucije koje će imati pristup rezultatima evaluacije, način na koji će se rezultati evaluacije upotrebiti u radu na poboljšanju kvaliteta nastave.

DODATAK II

Radni materijal za evaluaciju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Slobodan Cvejić

Na Filozofskom fakultetu u Beogradu je izrađen projekt uvođenja studentske evaluacije nastave u redovnu proceduru. Ovaj projekt je odabran kao pilot projekt Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije i kao takvog ga je podržao Fond za otvoreno društvo u Beogradu. Podsticaj za formulisanje procedure evaluacije potekao je kako iz uočenih neusklađenosti i disfunkcionalnosti u procesu i sadržaju nastave na Fakultetu, tako i iz zahteva za prihvatanje/usklađivanje standarda definisanih aktima kojima se reguliše integracija evropskog visokog obrazovanja. Dodatni podsticaj je predstavljala potreba za redefinisanjem odnosa studenti–uprava–nastavnici u smislu povećanja interaktivnosti i refleksivnosti. Očekivani efekat redovnog sprovođenja evaluacije je raspodela uloga i profilisanje akcije korporativnih aktera (uključujući studentske organizacije) i modela komunikacije između njih, što bi trebalo da uveća efikasnost organizacije i u nastavi i u upravljanju. Konačan cilj je podizanje standarda u nastavi i unapređenje kvaliteta znanja koje se stiče univerzitetskim obrazovanjem, kako bi se studenti bolje pripremili za ulazak na tržište rada.

Tri najvažnija momenta u realizaciji projekta sprovođenja redovne evaluacije na Filozofskom fakultetu u Beogradu su: (a) priprema nastavnika, saradnika i studenata za nov oblik komunikacije u nastavi, (b) priprema odgovarajućeg instrumenta (upitnika) za sprovođenje eva-

luacije i (c) organizovanje analize podataka i prezentacije izveštaja.

Rad na organizaciji projekta, izradi instrumenata i pripremi izveštaja obavlja Radna grupa Komisije za evaluaciju koju čine nastavnici sa Odeljenja za sociologiju, Odeljenja za psihologiju i Odeljenja za pedagogiju i andragogiju. Realizacija projekta je koordinisana preko Komisije za evaluaciju koju čine članovi Radne grupe i po jedan predstavnik svakog odeljenja Filozofskog fakulteta, jedan predstavnik uprave i jedan predstavnik studentskih organizacija. Instrumente i plan realizacije ocenjuje Komisija za evaluaciju i predstavnici studentskih organizacija. Plan projekta i sažeti izveštaj prvog talasa evaluacije predstavljeni su javno na sednici Nastavno-naučnog veća. Izveštaji su distribuirani u tri forme: detaljni pojedinačni izveštaji nastavnicima (uključujući evaluaciju predmeta/kurseva), sumarni izveštaji Odeljenjima, izveštaj Upravi fakulteta i studentskim organizacijama.

Dosadašnja realizacija projekta na Filozofskom fakultetu je ocenjena kao uspešna. Sa otvorenim radom i pravovremenim informisanjem započelo se vrlo rano, što je u velikoj meri doprinelo uspešnom sprovođenju ankete i uglavnom pozitivnoj reakciji nastavnika i studenata.

U prvom talasu evaluacije korišćen je složen i zahtevan upitnik kojim su studenti u jednom trenutku ocenjivali sve kurseve koje su slušali tekuće ili prethodne godine, kao i rad različitih službi na Fakultetu i uslove studiranja. Realizacija i analiza ovakve ankete je suviše teška i skupa da bi bila sprovedena svake godine. Stoga se jedan od konačnih ciljeva ovog projekta sastoji u tome da se sačini univerzalan upitnik kojim će kursevi i nastavnici koji ih organizuju i realizuju biti ocenjivani pojedinačno. U prilogu se nalazi radna verzija takvog upitnika.

On je jednim delom rezultat rada na pripremnim radionicama za skup „Nastava budućnosti“ koji je održan u Novom Sadu, decembra 2002, u organizaciji Studentske Unije Srbije i Univerziteta u Novom Sadu.

Prikupljanje i obradu podataka, kao i pisanje izveštaja, obavila je Radna grupa Komisije za evaluaciju. Filozofski fakultet raspolaže dovoljnim tehničkim i ljudskim resursima za uspešno obavljanje ovog posla. Međutim, činjenica je da centralizovana obrada podataka i pravljenje izveštaja za mnoge fakultete mogu predstavljati najveći problem u sprovođenju evaluacije.

Upitnik za evaluaciju kurseva (*Radna verzija*)

U anketi su najčešće navedeni iskazi koje treba oceniti na skali od 0 do 5. Ocene imaju sledeće značenje:

- 5 – navedeni iskaz u potpunosti važi za ovaj kurs/ovog nastavnika(cu)/ovu literaturu
- 4 – iskaz uglavnom važi
- 3 – iskaz i važi i ne važi
- 2 – iskaz uglavnom ne važi
- 1 – iskaz uopšte ne važi
- 0 – ne znam, nisam imao/la kontakta sa ovim kursom/nastavnikom(com)/udžbenikom ili iz nekog drugog razloga ne mogu da odgovorim na ovo pitanje

U konačnoj verziji ankete, brojevi od 0 do 5 će biti upisani pored svakog iskaza, a zadatak studenta /studentkinje je da zaokruži po jedan od njih.

Podaci o studentu/studentkinji

1. pol _____
2. status (budžet, samofinansirajući)
3. nastavu u okviru ovog kursa skoro uvek pratim sa potpunom koncentracijom
4. moj dosadašnji prosek ocena je _____
5. očekujem da ću na ispitu dobiti ocenu _____
6. u toku godine sam izvršavao/la sve obaveze vezane za kurs

Kurs

Kurs je:

7. unapredio moju sposobnost promišljanja problema
8. značajno unapredio moje znanje o tematici kojom se bavi
9. za mene bio preobiman
10. intelektualno izazovan i zanimljiv
11. povećao moje interesovanje za tematiku kursa
12. ukupno gledano, ovom kursu bih dao ocenu
1 2 3 4 5
13. mislim da je kurs doprineo da bolje razumem i rešavam probleme koje on pokriva
14. kada bih ponovo mogao/la da biram, ponovo bih upisao/la isti kurs
15. u poređenju s drugim kursevima istog nivoa, ovaj kurs je *teži, isti, lakši*
16. da li ovaj kurs spada u tri najzanimljivija po sadržaju koje trenutno slušate

17. da li ovaj kurs spada u tri najbolja po organizovanosti i pripremljenosti

Literatura

Literatura za ovaj predmet je:

18. lako dostupna
19. teška, komplikovana
20. pogodna za ovaj kurs (usklađena s tematikom kursa)

Nastavnik/nastavnica

Jasnoća i organizovanost

Nastavnik/ca.:

21. postavio/la jasne ciljeve kursa na samom početku
22. jasno izražava šta očekuje od studenata
23. predaje tako da mi pomaže da shvatim nove pojmove
24. ima sposobnost dobrog sažimanja materije i isticanja onog najbitnijeg
25. koristi dobre i ilustrativne primere da približi gradivo studentima/studentkinjama
26. dobro povezuje različite teme u okviru istog kursa
27. dobro povezuje tematiku kursa s drugim kursevima

Interakcija sa studentima /studentkinjama i kompetentnost

Nastavnik/ca.:

28. podstiče diskusije vezane za materiju

29. ume dobro da vodi i usmerava diskusije
30. zanima ga/je koliko studenti /studentkinje uspevaju nešto da nauče na času i daje korisne povratne informacije o radu studenata
31. na konsultacijama posvećuje punu pažnju studentima
32. uvažava ideje i mišljenje studenata/kinja
33. svojim pristupom podstiče i moje interesovanje za materiju
34. traži da se uči napamet
35. u toku kursa poklanjao/la je jednaku pažnju svim studentima

Provera znanja

36. merila za ocenjivanje studenata/kinja bila su unapred jasno određena
37. nastavnik/ca je pravedno ocenjivao/la studente /studentkinje
38. ono što se od studenata zahteva prilikom provere znanja usklađeno je sa sadržajem kursa
39. ispitna pitanja su jasna i nedvosmislena
40. nastavnik/ca spremno daje objašnjenja zašto je student/kinja dobio/la određenu ocenu

Korektnost i zloupotreba

41. nastavnik/ca je poštovao/la dogovoreno vreme nastave i konsultacija
42. strahujem da ću se osećati neprijatno u komunikaciji s nastavnikom/com
43. nastavnik je pokazivao potcenjujući stav prema nekim studentima

44. imam osećaj da ocene na ovom ispitu neće biti odraz samo znanja, već i nečeg drugog (socijalno poreklo, izgled, druženja van nastave, novčane usluge...)
45. nastavnik/ca na predavanjima/vežbama koristi primere koji potcenjuju određene društvene grupe (npr. Rome, homoseksualce, Amerikance, žene i sl.)

Otvorena pitanja

46. navedi tri stvari u vezi sa ovim kursom koje su te najviše ometale u savladavanju gradiva
47. navedi tri stvari u vezi s ovim kursom koje su ti najviše pomogle u savladavanju gradiva

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378.147(035)

378.124(035)

ХАНДАЛ, Гунар

Studentska evaluacija nastave : priručnik za
nastavnike i studente visokoškolskih ustanova / Gunnar
Handal ; [prevod Sofija Bilandžija, Nataša Ristivojević,
Mirna Stevanović]. - Beograd : Alternativna akademska
obrazovna mreža, 2003 (Beograd : Dosije). – 165 str. ;
21 cm

Prevod dela: Studentevaluering av undervisning / Gunnar
Handal. – Tiraž 1000.

ISBN 86-84151-03-8

а) Универзитетска настава – Вредновање
б) Универзитетски професори – Студенти

COBISS.SR-ID 104691212