
UNIVERZITET U REFORMI:
EMPIRIJA I ISTORIJA

Ana Janković

anaj@vast.com

Isidora Jarić

Filozofski fakultet, Beograd

ijaric@f.bg.ac.rs

UDK: 378.4(497.113 Beograd):303.7

Originalni naučni rad

DOI:10.2298/FID0903003J

USLOVI RADA NASTAVNOG OSOBLJA NA UNIVERZITETU U BEOGRADU: EVALUACIJA RADA NASTAVNIKA¹

Apstrakt: Aktuelni proces reforme visokog školstva u Srbiji nameće potrebu za standardizacijom rada zaposlenih u obrazovanju, kao i načina evaluacije njihovog rada i samog nastavnog procesa. Bolonjska reforma visokog obrazovanja u Srbiji, kao i u širem evropskom regionu, uvodi izvesne novine u procesu evaluacije rada nastavnika – obaveznost samoevaluacije i evaluaciju od strane studenata. Prve reakcije na Bolonjsku reformu u javnom diskursu otkrivaju brojne dvosmislenosti u tumačenjima ovakvog vida vrednovanja rada zaposlenih u visokom obrazovanju. Empirijska analiza intervjuja sa univerzitetskim nastavnicima sprovedena na pet fakulteta Beogradskog univerziteta otkriva neka od simboličkih mesta otpora, ali i simboličkih mesta identifikacije i prihvatanja procesa evaluacije. Pažljivom analizom načina na koji ispitanici konstruišu narative o ideji evaluacije vlastitih nastavničkih praksi i argumenata koje oni iznose u korist ili protiv primene evaluacije otkrivaju brojne manjkavosti sadašnjih evaluacionih postupaka, ali i mogućnosti za njihovo poboljšanje i prilagođavanje aktuelnim potrebama nastavnog procesa u visokoškolskim institucijama.

Ključne reči: Bolonjska reforma, evaluacija, kriterijumi za evaluaciju, nastavnici, studenti.

Aktuelni proces reforme visokog školstva u Srbiji nameće potrebu za standardizacijom rada zaposlenih u obrazovanju, kao i načina evaluacije/vrednovanja² njihovog rada i samog obrazovnog

¹ Članak je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta Instituta za filozofiju i društvenu teoriju u Beogradu, pod nazivom *Regionalni i evropski aspekti integrativnih procesa u Srbiji: civilizacijske pretpostavke, stvarnost i izgledi za budućnost*, koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (br. 149031). Terenski deo istraživanja obavljen je u okviru projekta Centra za obrazovne politike „Uslovi rada nastavnog osoblja“, koji je finansijski podržao Fond za otvoreno društvo, Beograd.

² U ovom radu, termine evaluacija i vrednovanje koristićemo sinonimno i paralelno.

procesa. U praksi, to nameće potrebu za formulisanjem jasnih normi i standarda za rad nastavnika uključenih u proces visokog obrazovanja. U skladu sa ovim standardima i normama proisteklim iz novih obrazovnih potreba na kojima aktuelna reforma počiva, oblikuju se i standardizuju nove procedure i instrumenti evaluacije i njihove implementacije od strane nastavnika, studenata i obrazovnih institucija.

Standardizacija evaluacije u obrazovanju nije nova ideja. Prve pokušaje na polju pronalaženja optimalne strategije evaluiranja susrećemo u SAD i Velikoj Britaniji već u drugoj polovini osamdesetih godina XX veka. Istraživanja koja su pratila implementaciju standardizovanog evaluativnog programa ukazuju na niz razloga zbog kojih su ovi programi doživljavali neuspehe (Milanowski & Heneman, 2001; Beck *et al.*, 2002). Kao jedan od glavnih razloga navodi se nedostatak komunikacije i neusaglašenost u stavovima prema evaluaciji između različitih nosilaca implementacije, zaduženih za stvaranje, s jedne strane, zakonodavnog okvira evaluacije (tvorci različitih zakona i propisa koji regulišu sam postupak evaluacije, ali i određene kriterijume na osnovu kojih se evaluira nastavni proces) i, s druge, onih čiji se rad tim postupkom evaluira (nastavnici). Najbolju ilustraciju ovoga vidimo u istraživanju Petersona i Comeauxa koje svedoči o široko rasprostranjenoj konfuziji i zabrinutosti nastavnika koja proističe iz njihovih očekivanja u pogledu sadržaja i efekata evaluativnog programa. Nastavnici iz uzorka su izražavali konfuziju oko sledećih bitnih pitanja: (a) svrhe evaluacije; (b) modela uspešnog nastavnika koji evaluativni instrumenti pretpostavljaju; (c) kriterijuma koji se koriste u određivanju „zadovoljavajućeg“ rada i (d) očekivanja o tome šta nastavnici treba da rade nakon procesa evaluacije (Peterson & Comeaux, 1990, Lofty, 2000).

Iako je u međuvremenu dosta učinjeno na planu razvijanja strategije evaluacije rada nastavnika, čini se da su mnoga od ovih pitanja i dalje otvorena.

Evaluacija rada nastavnika uopšte, a naročito onih univerzitetskih, jedno je od pitanja koja izazivaju najviše kontroverzi. Bolonjska reforma visokog obrazovanja u Srbiji i širem evropskom regionu, uvodi izvesne novine vezane za proces evaluacije rada nastavnika – obaveznost samoevaluacije rada nastavnika i evaluaciju rada nastavnika od strane studenata. Prve reakcije na bolonjsku reformu u javnom diskursu otkrivaju brojne otpore uvođenju ovak-

vog vida vrednovanja rada zaposlenih u visokom obrazovanju. I dok jedni smatraju da evaluacija ne treba da postoji i da dodatno obezmišljava već ionako komplikovan nastavni proces, drugi (uglavnom predstavnici prosvetnih vlasti i uprave obrazovnih institucija) uporno rade na razvijanju optimalnih načina evaluiranja rada nastavnika, verujući da je evaluacija neophodan element koji treba da doprinese unapređivanju obrazovne prakse u celini (Darling-Hammond, 1994; INTASC, 2001).

Problem evaluacije u obrazovanju

Ideja evaluacije u obrazovanju pretrpela je velike promene u konceptualnom, filozofskom, metodološkom, političkom i organizacionom pogledu. Od bezrezervne vere u moć kvantitativnih pokazatelja preko kojih je prvobitno evaluiran samo obrazovni proces, novije teorijske i operacionalne konceptualizacije problema evaluacije obrazovnog procesa diversifikuju svoj metodološki i teorijski pristup ovom problemu, multiplicirajući koncepcije, metode, kriterijume i interesne optike različitih aktera uključenih u proces obrazovanja sa čijih pozicija se sagledava i evaluira sam obrazovni proces. U metodološkom smislu, osnovne tendencije od pedesetih godina prošlog veka išle su od kvantitativnog pristupa, koji karakterišu metode merenja i testiranja sa standardizovanim testovima postignuća koji imaju apsolutni primat, do kvalitativnog pristupa koji odbacuje ideju o ekskluzivno kvantitativnoj merljivosti različitih aspekata pedagoških pojava, koji karakterišu korišćenje različitih interpretativnih tehnika, a koje počivaju na subjektivnm tumačenju/interpretiranju vlastitih iskustava i razumevanja određenih obrazovnih praksi svakodnevice. Na teorijskoj razini, evaluatori prihvataju ideju da evaluacija nikada ne može biti u potpunosti vrednosno neutralan proces, te da na izvestan način evaluirati uvek znači sagledavati – u ovom konkretnom slučaju – obrazovni proces iz perspektive određene vrednosne, interesne i/ili ideološke pozicije.

U skladu s prethodno pomenutim, evaluaciju možemo da definišemo kao proces pridavanja vrednosti nekome ili nečemu u odnosu na prethodno postavljene kriterijume i/ili standarde. Ona treba da se shvati kao proces istraživanja obrazovne prakse, koji može da se sprovodi kako kvantitativnim metodama, koje se najčešće

odnose na merenje produkata obrazovnog rada, tako i kvalitativnim metodama za procenjivanje vrednosti, efikasnosti i/ili korisnosti neke pojave, predmeta i/ili osobe.

U ranijim radovima, autori u oblasti pedagogije pristupali su evaluaciji jednostrano – kako u metodološkom smislu, tako i u pogledu toga šta treba da bude predmet evaluacije u obrazovanju (Bidle & Ellina, 1972; Ebel, 1979; Potkonjak, 1972). Ta jednostranost se ogledala u naklonjenosti kvantifikaciji produkata obrazovnog rada, pre svega kroz testiranje znanja i sposobnosti učenika. Evaluacija se najčešće povezivala i shvatala kao određivanje vrednosti posmatranog predmeta, procesa ili osobe u odnosu na postavljene kriterijume vezane za utvrđivanje stepena ostvarenosti zamišljenog obrazovnog cilja. U praksi, određivanje vrednosti i utvrđivanje stepena ostvarenosti zapravo se svodilo na merenje produkata obrazovne delatnosti ili karakteristika studenata i/ili nastavnika pomoću specijalno konstruisanih instrumenata (Green & McClintock, 1991).

Ono što stoji u pozadini svih ovih shvatanja jeste ideja „objektivnog“ prikupljanja podataka, što se postizalo određenim „objektivno“ konstruisanim instrumentima, a što je prema ovim teorertičarima bila garancija obezbeđivanja naučne validnosti dobijenih rezultata. Glavni problem ovako shvaćenog pojma evaluacije, pored ideje o „objektivnosti“ koja je sama po sebi dosta problematična, jeste činjenica da ovo shvatanje ne naglašava korektivni potencijal kao funkciju evaluacije koja može da vodi donošenju određenih odluka na temelju dobijenih rezultata, već samo funkciju prikupljanja podataka sa – prema našem mišljenju – blagim naglaskom koji stavlja na kontrolnu i propisivačku funkciju.

Paralelno sa ovim shvatanjima, razvijao i drugačiji teorijski, ali i praktični pristup evaluaciji (House; 1990; Pešić, 1987; Darling-Hammond *et al.*, 1986). Najveća promena koju ovaj pristup donosi sastoji se u tome što su autori počeli da naglašavaju funkcionalni aspekt evaluacije u odnosu na obrazovni sistem u kojem se evaluacija izvodi. Tako, na primer, House evaluaciju definiše kao određivanje koristi ili vrednosti nečega – u našem slučaju, propisa, zakona, zaposlenih u obrazovanju – prema određenom kriterijumu, onom koji je prihvaćen i ekspliciran. U najboljem slučaju, kaže Haus, evaluacija u visokom obrazovanju treba da bude institucija za demokratizaciju javnih odluka tako što će programi i propisi biti

otvoreni za javno promišljanje i preispitivanje. Kao takva, evaluacija bi trebala da služi širem društvu i socijalnim grupama unutar njega (House, 1990).

Evaluacija nije cilj po sebi. Ona je uvek u funkciji nekoga ili nečega, kaže Cronbach, koji se bavio evaluacijom obrazovnih programa. On kaže: „Najznačajnija uloga koju evaluacija može da ima je identifikovanje aspekata programa kojima je neophodna revizija“ (Cronbach, 1963, prema Clift & Imrie, 1980: 70). U tom smislu, može se reći da je svrha evaluacije u tome da, s jedne strane, obezbedi podatke, a s druge vrednosnu osnovu i argumentaciju za donošenje odluka. Cronbach je i ranije isticao da evaluacija ne treba da bude orijentisana isključivo na merenje stepena realizacije određenih zadatah nekog obrazovnog programa, već da je njen zadatak i da pomogne različitim socijalnim akterima uključenim u obrazovni proces da razumeju razloge zašto neki od tih ciljeva nisu ispunjeni, ili zašto neki među njima nisu uspjeli da ih realizuju. Sličnog mišljenja su i Stufflebeam i Webster koji posebno naglašavaju važnost evaluacije za korigovanje postojećeg obrazovnog procesa i ponašanja različitih socijalnih aktera u njemu (Stufflebeam & Webster, 1980).

Dakle, evaluacija treba da bude u funkciji menjanja obrazovne prakse i pronalaženja optimalnih rešenja koja se odnose na različite aspekte obrazovnog procesa. Da bi ispunila ovaj zahtevni zadatak, evaluacija treba da u evaluativne instrumente uključi perspektive različitih socijalnih aktera (nastavnika, studenata...), a u korpus tema koje ovi instrumenti evaluiraju uvrsti pitanja koja otvaraju mogućnost sagledavanja različitih potreba koje ovi akteri konceptualizuju u svojim partikularnim interesno-grupnim socijalnim pozicijama u obrazovnom i institucionalnom kontekstu. Evaluaciju treba shvatiti kao kontinuirani i sistemski proces koji omogućava učesnicima u obrazovanju da stalno unose novine u svoj rad kako bi odgovorili novim obrazovnim potrebama u nastajanju.

Evaluacioni kriterijumi – problemi utvrđivanja

Prema mišljenju mnogih autora (Darling-Hammond, 1986; Peterson & Comeaux, 1990; Beck *et al.*, 2002; Reynolds, 1999), centralni problem u procesu evaluacije predstavlja uspostavljanje

kriterijuma vrednovanja. Teoretičari ukazuju na nekoliko ključnih pitanja vezanih za ovaj problem:

- Da li je moguće utvrditi *univerzalne kriterijume* za evaluaciju obrazovnog procesa?
- Kako postići *fleksibilnost* kriterijuma?
- Šta treba da bude *sadržaj* kriterijuma u odnosu na koje se evaluira obrazovni proces?
- Koji *socijalni akter* i na koji način treba da utvrđuje ove kriterijume?

Univerzavnost evaluacionih kriterijuma. Jedan od ciljeva aktuelnog bolonjskog procesa je standardizacija kriterijuma za evaluaciju obrazovnog procesa i, posebno, rada nastavnika uključenih u njega. bolonjski proces predviđa implementaciju određenih standarda u radu nastavnika i standardizaciju samog obrazovnog procesa na temelju projektovanih ciljeva „bolonjske reforme“ (otvaranje mogućnosti veće mobilnosti akademskih nastavnika i studenata u regionu u kojem se sprovodi reforma) i dobijenih rezultata implementacije određenih aspekata reforme u drugim zemljama u regionu. Pretpostavka je da iskustvo drugih zemalja i standardi koje su prosvetne i univerzitetske vlasti razvile na temelju evaluacionih postupaka i istraživanja (Forst & Teodorescu, 2001) mogu da posluže kao primeri i vodiči za razvijanje standarda i kriterijuma za evaluaciju i u našem visokoškolskom sistemu. Ipak, kao što nas neki teoretičari upozoravaju (Peterson & Comeaux, 1990), težnja ka pronalaženju univerzalnih evaluativnih kriterijuma nikako ne sme da u evaluativnom instrumentu zanemari socijalne, kulturne, ekonomske i istorijske specifičnosti lokalnog visokoškolskog konteksta, koje takođe treba uzeti u obzir i uključiti u sam proces evaluacije.

Fleksibilnost kriterijuma. Obrazovna delatnost nastavnika odvija se u najrazličitijim okolnostima i socijalnim kontekstima, koji variraju u rasponu od različitih organizacionih i materijalno-tehničkih uslova, do individualnih i grupnih karakteristika studenata s kojima nastavnici radi.

Sve ove kontekstualne specifičnosti postavljaju pred nastavnika potrebu za fleksibilnijim pristupom obrazovnom procesu i njegovu prilagođavanje posebnostima konteksta u kojem on ostvaruje svoju nastavničku ulogu. Kontekst određuje na koji će način svaki pojedinačni nastavnik koncipirati vlastitu socijalnu ulogu i koji će

aspekti njegovog ličnog performansa te uloge dominirati. Imajući u vidu da je nastava dinamičan proces, a nastavne situacije često nepredvidljive, nerealno je očekivati od nastavnika da se uvek ponaša na isti unapred zadati način. Uniformnost i krutost u konkretnoj nastavnoj situaciji često blokiraju i otežavaju nastavnu situaciju, ograničavajući mogućnost uspostavljanja odnosa poverenja između studenata i nastavnika i vere u njegovu kompetentnost. (Koon & Murray, 1995). Identično ili slično ponašanje u različitim socijalnim kontekstima može se percipirati na različite načine – kao poželjno ili nepoželjno u zavisnosti od aktuelnih potreba socijalnih institucija i aktera uključenih u konkretan obrazovni proces. Rad nastavnika može se evaluirati uz pomoć različitih evaluativnih instrumenata – protokola za snimanje rada nastavnika, ček-listi, anketnih upitnika i tome slično. Uobičajeno, ovi instrumenti se sastoje od opisa nastavnikovog ponašanja u vidu različitih stavki ili tvrdnji o tome šta nastavnik (ne) radi, i u kojoj meri to radi. Akcenat je na tome da li nastavnik nešto radi ili ne, a ne da li je to ponašanje svrsishodno u odgovarajućoj nastavnoj situaciji. U središtu ovako koncipiranih evaluacionih instrumenata nalazi se ideja da postoji samo jedan, unapred propisan/poželjan model ponašanja nastavnika, a sami instrumenti evaluiraju koliko je određeni nastavnik u svom radu uspeo da se približi ovom idealnom modelu. Problem sa ovom vrstom instrumenata je u tome što su oni gotovo potpuno neosetljivi na specifičnosti socijalnog konteksta u kojem se nastava odvija, pre svega na individualne i socijalne specifičnosti različitih aktera nastavnog procesa (studenata, nastavnika, fakulteta, univerziteta...) i same nastavne situacije, koje u konkretnoj situaciji mogu podstaći nastavnika da odstupi od tog imaginarnog idealnog modela kako bi odgovorio na obrazovne, ili možda neke druge (emotivne, kulturne...), potrebe proistekle iz tog mnoštva različitosti.

Sadržaj kriterijuma. Pitanje sadržaja kriterijuma u direktnoj je vezi sa „idealnim modelom nastavnika“, tj. kroz sadržaj kriterijuma se ogleda shvatanje o tome „kakav nam nastavnik treba“. Idealni model nastavnika treba da ocrtava sve aspekte nastavničke uloge koje on mora da pokrije u konkretnoj nastavnoj situaciji, kao i socijalna očekivanja vezana za izvođenje te uloge. Ove različite aspekte grubo možemo podeliti u sledeće grupe:³

³ Ova podela je samo teorijska, nastala za potrebe ove studije. U praksi se ove grupe aspekata prepliću i teško ih je posmatrati odvojeno.

1. Organizaciono-tehnički aspekt nastavničke uloge, koji uključuje pripremu za rad, urednost u realizaciji nastave;

2. Komunikacija na relaciji nastavnik-student – formalni i neformalni vidovi komunikacije (konsultacije, e-komunikacija, telefonska komunikacija, sastanci van konsultacija...);

3. Profesionalna kompetentnost:

a) *naučna kompetentnost* – stručnost vezana za studijski predmet/predmete koje nastavnik predaje;

b) *pedagoška kompetentnost* – stručnost u vođenju obrazovnog procesa, korišćenje nastavnih metoda, metodičkih pristupa i didaktičkih sredstava, način ocenjivanja rada studenata.

U okviru svakog od ovih aspekata nastavničke uloge možemo da izdvojimo po nekoliko grupa srodnih aktivnosti i karakteristika u radu koje nastavnik treba da poseduje. Ovi različiti aspekti mogu da služe kao polazišta za utvrđivanje i definisanje sadržaja kriterijuma na osnovu kojih bi trebalo da se evaluira rad nastavnika. Problem prilikom formulisanja kriterijuma je *kako* pretvoriti aktivnosti i karakteristike u radu nastavnika u operacionalne indikatore uspešnosti. Još veći problem predstavlja *odabir* veština i postignuća u radu nastavnika koji mogu biti uzeti kao indikatori uspešnosti.

Evaluacija rada nastavnika (kroz instrumente i tehnike vrednovanja) uvek počiva na određenom apstraktnom *idealnom modelu nastavnika* koji kreator evaluacionog instrumenta implicitno podrazumeva i u odnosu na koji evaluira rad konkretnih nastavnika. N retko se ovaj apstraktni idealni model nastavnika suprotstavlja *implicitnim pedagogijama* konkretnih nastavnika. Implicitna pedagogija, ili implicitna teorija nastave, podrazumeva skup ideja i razmišljanja o obrazovanju ili nastavi koji predstavljaju lična ubeđenja nastavnika. Pitanje implicitne pedagogije povezano je kako s ličnim, tako i s radnim iskustvom i načinima na koje konkretni nastavnici povezuju lično iskustvo s profesionalnim obrazovanjem koje stiču. Proces evaluacija rada nastavnika ima mnogo više šanse da doprinese poboljšanju nastavnog procesa ukoliko je shvatanje nastave od strane nosioca vrednovanja u saglasnosti sa shvatanjima nastavnika tako da proces protiče bez dodatnih energetskih investicija u amortizovanje otpora procesu koji se doživljava kao neprijateljski jer dovodi u pitanje neke od fundamentalnih pretpostavki o tome kako nastavni proces treba da izgleda.

Važno pitanje povezano s procesom evaluacije rada nastavnika povezano je s *motivacijom studenata* prilikom čina evaluacije. Način na koji će studenti u konkretnom trenutku evaluirati nastavnike bitno zavisi od *očekivanja* – izrečenih i neizrečenih – koja imaju od studijskog programa, nastavnika, drugih studenata... Studenti, baš kao i nastavnici, imaju svoja lična uverenja o tome kako nastavnik treba da se ponaša, koju vrstu sadržaja treba da prezentuje na časovima i tome slično. Studentska percepcija i interpretacija nastavnikovog rada značajno je, baš kao i u slučaju nastavnika, pod uticajem njihove implicitne pedagogije.

Socijalni akter: Poslednje pitanje koje je povezano i s prethodno rečenim glasi: koji socijalni akter treba da utvrđuje indikatore uspešnosti u radu nastavnika?

Smatramo da je jedan od najvećih nedostataka pri utvrđivanju kriterijuma za evaluaciju rada nastavnika taj što u procesu njihovog utvrđivanja retko kad učestvuju oni na čiji se rad ti kriterijumi odnose. Retki su primeri u kojima su nastavnici uopšte bili u prilici da govore o sopstvenoj praksi i uslovima u kojima rade. Ukoliko se kriterijumi za vrednovanje rada nastavnika utvrđuju nezavisno od samih nastavnika, oni imaju velike šanse da budu odbačeni, ili pak shvaćeni kao nedovoljno senzitivni na složenost njihovog predavačkog iskustva od strane nastavnika. Nastavnici mogu da dožive te kriterijume kao „nerealne“, jer oni – budući da su sačinjeni bez uvažavanja specifičnog socijalnog iskustva nastavnika kao direktnih i neposrednih učesnika u nastavnom procesu – ne mogu jasno da raščlane socijalne i psihološke okolnosti u kojima se odvija njihov rad. Činjenica da su kriterijumi najčešće postavljeni od strane spoljnog izvora – prosvetnih vlasti ili uprave obrazovne institucije – takođe može da bude izvor nezadovoljstva. Najveća šteta koja može proizaći iz isključivanja nastavnika iz procesa formulisanja evaluativnih kriterijuma je osećanje neprijateljstva prema procesu evaluacije i doživljaju tog procesa kao sredstva kontrole najčešće prosvetnih vlasti ili uprave obrazovne institucije nad zaposlenim nastavnim osobljem. Ovakav instucionalni aranžman i raspodela simboličkih uloga među socijalnim akterima uključenim u obrazovni sistem ukida svaku mogućnost kreativnog unapređivanja nastavnog procesa. Da bi se to izbeglo, neophodno je već na samom početku u osmišljavanje kriterijuma za evaluaciju uključiti sve aktere obrazovnog

procesa, pa tako i nastavnika čije razmišljanje o sopstvenoj profesionalnoj praksi i načinima na koji ona treba da bude vrednovana moramo uvažiti. Istraživanje o kome će u daljem tekstu biti reči upravo govori o tome.

Rezultati istraživanja

Nalazi do kojih smo došli analizom prikupljenog empirijskog materijala – produbljenih intervju sa univerzitetskim nastavnicima u različitim zvanjima na pet fakulteta Beogradskog Univerziteta – potvrđuju mnoge od ovih teorijskih uvida. Većina nastavnika iz našeg uzorka pozitivno govori o potrebi evaluiranja njihovog rada navodeći različite razloge za to. Najveći broj naših ispitanika smatra da: „... evaluacija rada nastavnika od strane studenata jeste indikator njihovog rada“ (BU-FF-IJ-2-2008)⁴, i da je važno evaluacijom dobijeno „... mišljenje studenata iskoristiti u daljem radu“ (BU-FF-IJ-2-2008).

Mnogi nastavnici primećuju da „ta vrsta refleksije omogućava nastavniku da popravi neke propuste u svom radu“ (BU-FF-IJ-4-2008). U tom pogledu, posebno je zanimljiv argument jednog nastavnika sa Medicinskog fakulteta koji kaže sledeće:

Mislim da je evaluacija nastave strahovito važna, jer ne možemo mi introspektivno da sagledamo situaciju onako precizno kako možemo da je sagledamo kroz doživljaj drugih koji nas evoluiraju. To je neophodno na svim nivoima i po svim pitanjima.

(BU-ME-NN-4-2008)

O važnosti evaluacije govore čak i ispitanici na čijim fakultetima taj proces još nije zvanično započeo:

Meni je to mišljenje studenata važno, ali mi to još nismo radili.

(BU-MT-MM-3-2008)

Tako, izgleda da najveći broj nastavnika iz našeg uzorka kao najveću prednost evaluacionog postupka vidi njegov *korektivni potencijal* u odnosu na vlastitu nastavničku praksu, ali i sistem odnosa između različitih socijalnih aktera uključenih u obrazovni proces u obrazovnoj instituciji na kojoj predaju.

⁴ Iza svakog citata iz prikupljene empirijske gradje u zagradi je navedena šifra intervju iz koga je citat uzet.

Nekolicina nastavnika svedoči o vlastitim iskustvima iz pred-bolonjskog perioda i pokušajima da sprovedu studentsku evaluaciju sopstvenih kurseva samostalno:

Bila sam pionir u tome. Moja nekadašnja asistentkinja i ja smo još pre više godina napravile, prema jednom američkom obrascu, upitnik u kome su studenti ocenjivali rad profesora. Mislim da je to dobro. I sama sam znala šta su neke mane, pa sam to samo proverila.

(BU-FF-IJ-3-2008)

Ranije smo svi imali neke svoje evaluacione ankete ...samo što te ankete nisu bile uniformne kao danas... Mi smo ih praktično sačinjavali i sadržale su ona pitanja koja smo mi smatrali da su adekvatna i da su bitna....Mi smo sprovodili te ankete zbog nas da bismo od studenata dobili neku informaciju u smislu šta mi to treba da promenimo da bi studentima ceo nastavni proces bio lakši.

(BU-MA-MV-1-2008)

Međutim, uprkos dominantno pozitivnom odnosu prema ideji evaluacije rada nastavnika i nastavnog procesa, gotovo svi ispitanici izražavaju i izvesnu opreznost:

Mislim da je dobro da studenti kažu šta misle... s tim da treba biti oprezan..., jer bitno je i kakav student iznosi tu evaluaciju.

(BU-MT-MM-3-2008)

Više ispitanika posebnu pažnju u svojim narativima o evaluaciji posvećuje problemima koje prepoznaju u dosadašnjoj evaluativnoj praksi na svojim fakultetima, a koji su na izvestan način povezani sa *simboličkom odgovornošću* studenata za relativizovanje dobijenih rezultata i dovođenje u pitanje samog procesa evaluacije:

Tu su studenti najviše krivi. Oni evaluaciju nastavnika i saradnika ne doživljavaju dovoljno ozbiljno.

(BU-ME-NN-4-2008)

Studenti nekad očigledno kažnjavaju neomiljene profesore. One za koje smatraju da su strogi na ispitu žestoko opletu, da su loši predavači, što nije baš uvek tačno.

(BU-ME-NN-1-2008)

Neki nastavnici u svojim analizama idu i korak dalje tragajući za razlozima nezadovoljavajućeg pristupa studenata procesu evaluacije. Ima nastavnika koji smatraju da razlozi za to leže u preteranoj pasivnosti studenata:

Među studentima ima onih koji su pasivni, introvertni, nezainteresovani, ne znam šta već. A ima i onih koji predlažu, traže, pa možda i insistiraju. Njih ne doživljavamo kao protivnike, gledamo da ako je neki od njihovih predloga realan da to i uradimo. Mada, to je manji procenat studenata koji pokazuju neku inicijativu, recimo jedan do dva posto, ostali idu onako kako drugi diktiraju.

(BU-MA-MV-3-2008)

Drugi veruju da studenti često ...

... ne razlikuju supstancijalno i kvalitetno izražavanje mišljenja od bilo kakve asocijacije koja ne može da se nekako opravda.... Kada im tražim mišljenje, ja im tražim barem jedan dobar razlog zašto imaju takav stav.

Intervjuerka: Mislite da u većini slučajeva studenti ne mogu da argumentuju svoje mišljenje?

Ispitanik: Pa, većini slučajeva ne. Ceo proces evaluacije izgleda da površinski dobro ide, ali čim udeš malo dublje tu nema razumevanja.

(BU-PF-SP-1-2008)

Neki nastavnici veruju i da taj proces zapravo nikada ne evaluira sadržajne aspekte problema koji bi mogli suštinski da unaprede nastavni proces, već samo one pojavne, koji se tiču površinskog, operativno-tehničkog toka nastavnog procesa.

Treći stavljaju naglasak na određena psihološka stanja studenata koja prepoznaju kao važan element opstrukcije na putu uspostavljanja zadovoljavajuće evaluativne procedure u visokoškolskim institucijama. Uzroci koje navode variraju od onih personalnih ...

Mislim da se studenti plaše da daju neke ocene i da se tu nešto ne prepozna. Znam slučajeve profesora koji direktno prete, neće da izađu dok traje popunjavanje evaluacionih upitnika.

(BU-ME-NN-4-2008)

... pa sve do institucionalnih:

Studenti ne veruju da će to što će napisati iko pročitati i ozbiljno evoluirati. Oni misle da je to ‘pucanje u prazno’, i onda se i ne trude. Kad bi studenti čuli da je neko zbog toga što je napisano na kraju imao neku sankciju ili je neko dobio veću platu jer sa njima radi duplo više... Studenti to ne vide, oni samo osećaju neku nepravdu i ne žele da učestvuju u tome.

(BU-ME-NN-4-2008)

U narativima naših ispitanika, drugi po važnosti nosilac *simboličke krivice* za neuspešnost procesa evaluacije je *institucionalni kontekst*. Govoreći o evaluativnom procesu, mnogi ispitanici kritikuju u stvari različita sistemski rešenja karakteristična za aktuelni institucionalni kontekst našeg visokog školstva i probleme s kojima se ovaj kontekst susreće u novom, reformisanom bolonjskom okruženju. Dugotrajni dvadesetogodišnji period smanjenih ulaganja u obrazovni podsistem i povećanje upisnih kvota na fakultetima rezultirali su široko rasprostranjenim osećanjem među univerzitetskim nastavnicima da se na fakultete „upisuju studenti lošijeg kvaliteta“ (BU-FF-IJ-2-2008). Suočeni sa ovom činjenicom i zahtevima Bolonjske reforme za skraćanjem programa i trajanja kurseva, većina nastavnika se susreće s nezavidnim položajem u kojem je prinuđena da balansira između potrebe da prenese određeni korpus znanja na studente i vremenskih (dužina trajanja semestra) i saznanjih (u smislu studentskog predznanja s kojim dolaze na svaki pojedinačni kurs) ograničenja s kojima se suočavaju u konkretnoj nastavnoj situaciji. Na osnovu odgovora naših ispitanika, posredno saznajemo da neki od nastavnika razrešenje ove komplikovane situacije traže u „obaranju kriterijuma“, što prema mišljenju nekih od intervjuisanih ispitanika na sistemskom nivou takođe podriva proces evaluacije:

Generalno mislim da profesori koji postavljaju niže kriterije studentima dobijaju više ocene od njih. Ti podaci se ne ukrštaju prilikom pravljenja evaluacija. Nemam puno poverenja u evaluacije studenata.

(BU-FF-IJ-1-2008)

Drugo važno pitanje povezano sa institucionalnim kontekstom je pitanje *konzistentnosti* odnosa institucije i njenih različitih

delova prema ideji evaluacije nastavnog procesa. Intervjuisani ispitanici često govore o različitim unutar sistemskim protivrečnostima koje otežavaju, a ponekad i dovode u pitanje sam proces evaluacije. Ilustrativan primer navodi jedna naša ispitanica, objašnjavajući s kakvim se sve problemima susrela kao članica komisije za praćenje nastave koja je imala i zadatak da sastavi evaluacioni upitnik:

Igrom slučaja nekoliko puta sam bila u komisiji za praćenje nastave, u maloj grupi koja je pripremala upitnik za evaluaciju. I svaki put kad pripremimo neki predlog upitnika i dođemo na komisiju i zamolimo sve da pogledaju i kažu sve primedbe, to nikog ne zanima, a jako se zainteresuju kad stignu rezultati koje nisu očekivali. Onda upitnik ne valja i uopšte nije validan.... Upitnik je jako važan, s tim što bi po meni svaka katedra trebalo da uloži napor da doda nekakvo pitanje, jer moja ideja o tim pitanjima bi bila drugačija od onog što na kraju tamo ispadne. Na kraju se to svodi na prilično formalna pitanja koja ne treba da se nađu u upitniku – da li dolaze na vreme na predavanja, da li završavaju na vreme. To su glupa pitanja i to se proverava na drugi način.

(BU-ME-NN-1-2008)

Na slikovit način ovaj primer pokazuje kako *inertnost* zaposlenih u različitim organizacionim jedinicama (u konkretnom slučaju, katedri) i *nedovoljno razrađena institucionalna procedura* (u konkretnom slučaju, proces sastavljanja evaluacionog upitnika) u smislu definisanja prava, obaveza i odgovornosti svakog pojedinačnog institucionalnog aktera, rezultiraju potpunim obesmišljavanjem evaluacionog postupka. Naravno, ovo nije jedini primer prakse obesmišljavanja ideje evaluacije o kojoj govore naši ispitanici. Evo jednog još drastičnijeg primera:

Ja sam prošle godine videla da se sprovode te neke tako ankete, međutim, te ankete su završile ne znam kako i ne znam gde i ja nikad nisam čula te rezultate i ne znam da li su one uopšte obrađene i šta se sa tim desilo.

(BU-MT-MM-2-2008)

Izgleda da čak i u slučajevima kada fakulteti prikupljene evaluacione upitnike analiziraju i na osnovu dobijenih rezultata formi-

raju prosečnu ocenu studenata za svaki pojedinačni kurs i nastavnike koji predaju na njemu, dobijeni rezultati zapravo nemaju nikakvu stvarnu funkciju u instituciji koja sprovodi evaluativni postupak:

Još uvek nije zaživelo da se studentska ocena ozbiljno tretira prilikom unapređenja. Naravno, s razlogom. Ti upitnici još uvek nisu dobro podešeni.

(BU-ME-NN-1-2008)

Tako, dobijeni rezultati, suprotno već pomenutim očekivanjima ispitanika, sa stanovišta institucije ostaju najčešće neiskorišćeni resurs ideja za potencijalne korektivne intervencije u nastavnim planovima i programima i organizaciji nastavnog procesa.

Treće pitanje koje u svojim odgovorima otvaraju naši ispitanici jeste pitanje odnosa školskog sistema prema sopstvenim konzumentima (u konkretnom slučaju, studentima). Po mišljenju velikog broja ispitanika, aktuelni sistem školstva ne podstiče učenike da izražavaju svoje mišljenje, te se ta tendencija proteže i na sistem visokog školstva u Srbiji:

Pričam sa kćerkom koja završava fakultet... Na osnovu toga što mi ona govori, stičem utisak da su studenti u većini situacija suprimirani, da imaju osećaj da niko ne sluša njihovo mišljenje... Naš sistem školstva je takav da su oni suprimirani pre svega u nekom svom iznošenju stavova, mišljenja. Mislim da tu mora mnogo da se radi. Time nisam zadovoljan. Lako se oni otvore, raskrave, ali mnogo treba raditi na tome.

(BU-ME-NN-2-2008)

Četvrta tema pojavljuje se kao motiv u nekoliko intervjuua i tiče se broja i identiteta studenata koji evaluiraju kurs. Mnogi nastavnici primećuju da između broja studenata koji pohađaju kurs i broja studenata koji popunjavaju evaluacione upitnike ne postoji znak jednakosti:

Ima i drugi problem – predavanja. Imate 500 studenata koji su popunili evaluacioni upitnik i dobili ste ocenu 2, a na predavanju je bilo samo deset studenata. Sigurno znam da na predavanju nikada nije bilo više od 10 studenata. U tom slučaju, prosečna ocena nije relevantna, osim u slučaju da su bili, pa

mi više ne dolaze jer sam užasno dosadna. Ali to nije slučaj jer se oni nikad nisu ni pojavili.

(BU-ME-NN-1-2008)

Isti argument javlja se i u odgovorima u kojima ispitanici pominju slučajeve kada broj evaluacionih upitnika odgovara broju studenata koji su pohađali kurs, ali upitnike nisu popunili ekskluzivno samo studenti koji su redovno pohađali kurs već i oni koji kurs nisu pohađali. Jer, kako kaže jedan naš ispitanik:

Treba da prođe izvestan period kako bi iskustvo stekli i oni koji sastavljaju taj upitnik, ali i naši studenti, kako bi sa punom odgovornošću u budućnosti popunjavali te upitnike. Trenutno, studenti znaju da to ne znači bog zna šta.

(BU-ME-NN-1-2008)

Sasvim je izvesno da među našim ispitanicima postoji konsenzus u pogledu potrebe za institucionalizacijom procesa evaluacije i uspostavljanjem efikasne institucionalne procedure koja će biti kadra da dobijene rezultate – u smislu preporuka, rešenja problematičnih situacija i tome slično – inkorporira u postojeći obrazovni sistem i u tom procesu adekvatnije odgovori na nove potrebe različitih socijalnih aktera proizašle iz promena iniciranih reformom visokog školstva u Srbiji:

Mislim da proces evaluacije mora da se institucionalizuje i da postoje neke akcije koje bi trebalo da budu rezultati te evaluacije – npr. da se u zavisnosti od evaluacije neke stvari menja ju, koriguju.

(BU-MT-MM-4-2008)

Jer, mnogi od naših ispitanika iskusili su frustrirajuću ograničenost individualnih, stihijskih pokušaja da se nezadovoljavajuće stanje, u kojem su se kao predavači našli zbog nedostatka nekih elementarnih uslova za izvođenje nastave, promeni:

Naši individualni pokušaji evaluiranja vlastitih predmeta pokazali su da su studenti najčešće želeli više prakse, odnosno više laboratorijskih vežbi. Na žalost, mi nemamo finansijskih sredstava da dovedemo u red našu laboratoriju koja je u prilično jadnom stanju koje nije zadovoljavajuće... Za opremanje

laboratorije onako kako bi ona zaista trebalo da izgleda je potreban veliki novac. Država ga nema, od fakultetskih projekata i istraživanja ostaje tek toliko da se pokriju tekući materijalni troškovi. Obnova opreme koju koristimo, računari, skeneri, štampači, itd. Iziskuje jednu zaista ozbiljniju investiciju.

(BU-MA-MV-1-2008)

U iščekivanju sistemskih rešenja za nagomilane probleme o kojima svedoče naši ispitanici, većina deli mišljenje da su: „studenti ..., kao uostalom i mi, ugurani u jednu mašinu.“ (BU-FF-IJ-1-2008), čija proceduralna pravila, nažalost, još uvek nisu dovoljno jasna.

Literatura

- Beck, C., Hart, D., Kosnik, C. (2002), „The Teaching Standards Movement and Current Teaching Practices“, u *Canadian Journal of Education*, 27 (2–3): 175–194.
- Beggs, D. L., Lewis E. L. (1975), *Measurement and Evaluation in the Schools*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bidl, B., Elina, W. (1972), *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*, Sarajevo: Svjetlost.
- Clift, J. C., Imrie, W. B.(1980), „The Design of Evaluation for Learning“, u *Higher Education*, 9 (1): 69–80.
- Compstone, Ch. L.(1998), „Teacher Preparation and Certification: Who, What, Why and How“, u *The History Teacher*, 31 (4): 519–531.
- Darling-Hammond, L. (1986), „A Proposal for Evaluation in the Teaching Profession“, u *The Elementary School Journal, Special Issue: Policy Initiatives for Developing in Teaching Profession*, 86 (4): 530–551.
- Darling-Hammond, L. *et al.* (1983), „Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature“, u *Review of Educational Research*, 53 (3): 285–328.
- Davis, D. R. *et al.* (2000), „Issues in implementing a New Teacher Assessment System in a Large Urban Shool District: Results of a Qualitative Field Study“, u *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (4): 285–306.
- Ebel, R. (1979), *Essentials of Educational Measurement*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Frost, S. H, Teodorescu, D. (2001), „Teaching Excellence: How Faculty Guided Change at a Research University“, u *Review of Higher Education*, 24 (4): 397–415.

- Green, J. C., McClintock, C. (1991), „The Evolution of Evaluation Methodology“, u *Theory into Practice, Educational Evaluation: An Evolving Field*, 30 (1): 13–21.
- Holland, P. (2005), „The Case for Expanding Standards for Teacher Evaluation to Include an Instructional Supervision Perspective“, u *Journal of Personnel Evaluation in Education* 18: 67–77.
- House, E. R. (1978), „Assumptions Underlying Evaluation Models“, u *Educational Researcher*, 7 (3): 4–12.
- House, E., R. (1990), „Trends in evaluation“, u *Educational Researcher*, 19 (3): 24–28.
- Howe, K. R. (1985), „Two Dogmas of Educational Research“, u *Educational Researcher*, 14 (8): 10–18.
- Krnjajić, S. (2002), *Socijalni odnosi i obrazovanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Koon, J., Murray, G. H., (1995), „Using Multiple Outcomes to Validate Student Rating of Overall Teacher Effectiveness“, u *The Journal of Higher Education*, 66 (1): 61–81.
- Lofty, J. S. (2000), „‘We Are Doing This Already’: Teacher Talk about Standards in Britain and America“, u *The English Journal*, 89 (4): 97–104.
- Milanowski, A. T., Heneman, H. G. (2000), „Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study“, u *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (3): 193–212.
- Mandić, P., Vilotijević M. (1980), *Vrednovanje rada u školi*, Sarajevo: Svjetlost.
- Pešić, M i sar. (2000), *Pedagogija u akciji*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pešić, M. (1987), *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peterson P., L., Comeaux, M., A. (1990), „Evaluating the Systems: Teachers’ Perspectives on Teacher Evaluation“, u *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (1): 3–24.
- Potkonjak, N. (1972), *Vrednovanje rada u osnovnoj školi*, Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Prawat, R. S. (1992), „Teachers’ Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective“, u *American Journal of Education*, 100 (3): 354–395.
- Pring, R. (1992), „Standards and Quality in Education“, u *British Journal of Educational Studies*, 40 (1): 4–22.

- Reynolds, M. (1999), „Standards and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training“, u *British Journal of Educational Studies*, 47 (3): 247–260.
- Stronge, J.H., Helm, V.M. (1992), „A Performance Evaluation System for Professional Support Personnel“, u *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (2): 175–180.
- Student Teacher's Portfolio Handbook (and) Evaluation of Student Teachers Guidebook (and) Implementation Guide for Evaluation of Student Teachers* (2001), Phi Delta Kappa International, Ball State University.
- Stufflebeam D. L, Webster, W. J (1980), An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (3): 5–20.
- Vilotijević, M. (1992), *Vrednovanje pedagoškog rada u školi*, Beograd: Naučna knjiga.
- Wise, A. E. et al. (1985), „Teacher Evaluation: A Study of Effective Practice“, *Elementary School Journal*, Special Issue: Master Teacher, 86 (1): 60–121.

Ana Janković, Isidora Jarić

LABOR CONDITIONS OF UNIVERSITY TEACHERS
ON BELGRADE UNIVERSITY:
THE PROBLEM OF EVALUATION

Summary

Current process of the reform of higher education system in Serbia emphasize the issue of standardization of different aspects of teachers' work. Bologna reform introduces certain innovations in the process of evaluation of teachers work – obligatory self-evaluation and student evaluations. First reactions on these innovations stressing the question of ambiguity in interpretations of the results of this kind of evaluations. The empirical analysis of the collected interviews on five faculties of Belgrade University chart some of the symbolic points of resistance, as well as the points of symbolic identification and acceptance related to the process of evaluation. Careful analysis of the ways in which interviewees construct their narratives about the idea of evaluation of their own teaching skills and practices shows numerous defects of current evaluation procedures, as well as the concrete possibilities for their improvements and adjustments to the changed requirements of teaching process in higher education institutions.

Key words: Bologna reform, evaluation, criteria for evaluation, teachers, students