

ЈЕЛЕНА И. ДАВИДОВИЋ РАКИЋ<sup>1</sup>

СЕНКА М. КОСТИЋ<sup>2</sup>

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ  
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА ЗА ПСИХОЛОГИЈУ

## СТАВОВИ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРЕДАВАЧА ПРЕМА СТУДЕНТСКОЈ ЕВАЛУАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

**САЖЕТАК.** Основна идеја рада била је да се испитају ставови универзитетских предавача према студентској евалуацији наставног процеса. Поред тога, занимало нас је да ли постоји ефекат академског звања (асистент, доцент, ванредни и редовни професор) или година радног искуства на природу тог става. Како бисмо то испитали, конструисали смо скалу ставова и факторском анализом издвојили три димензије: *Непроменљивости студентске улоге*, *Указивање на опасности (мане) евалуације* и *Некомпетентност студената у процесу евалуације*. Истраживање је спроведено на укупно 287 универзитетских предавача. Резултати показују да предавачи имају умерени до благо позитиван став према евалуацији на све три издвојене димензије. Поред тога, предавачи који имају већу праксу у погледу година радног стажа испољили су негативнији став на димензији *непроменљивост студентске улоге* у односу на предаваче са радним стажом мањим од 5 година. Не постоје разлике у погледу испољености става према студентској евалуацији наставног про-

---

<sup>1</sup> jelena.davidovic.rakic@pr.ac.rs

<sup>2</sup> senka.kostic@pr.ac.rs

Рад је настао у оквиру активности на пројекту „Превод у систему компаративног изучавања српске и стране књижевности и културе“ (ев. бр ОИ178019), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Рад је примљен 11. априла 2019, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 14. јуна 2019.

цеса уколико узмемо у обзир групу асистената и групу наставника (доценти, ванредни и редовни професори).

Овако добијени резултати иду у прилог резултатима неких ранијих истраживања и упућују на то да, са једне стране, наставници виде позитивне аспекте евалуације у виду активног укључивања студената у наставни процес, али, са друге стране, и даље постоји неповерење по питању негативних страна евалуације, компетентности студената за евалуацију и објективности самог процеса евалуације.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** евалуација; универзитетски предавачи; студенти.

---

## УВОД

Евалуирати значи проценити у којој мери неки програм или институција задовољавају ниво квалитета који су одредили планери програма или институције, тј. проценити меру одступања оствареног од планираног квалитета, било да се ради о програму или о институцији. Обједињујући и теоријски и методолошки ниво, Јанковић и Јарић (Јанковић и Јарић, 2009) евалуацију дефинишу као процес придавања вредности некоме или нечему у односу на претходно постављене критеријуме и / или стандарде. Могуће је говорити о две врсте евалуативних истраживања (формативна и сумативна) и две функције: а) контролна; она је у функцији протагониста пројектоване реформе образовања и б) иновације; она је у служби унапређења васпитнообразовног процеса (Кундачина, 2003).

У оквиру педагошке психологије, педагогије и сличних научних дисциплина, наилазимо на низ истраживања која су се бавила испитивањем наставника. Већина тих истраживања акценат су стављала на својства самих наставника, њихове интелектуалне способности, особине личности, комуникативне способности итд. (Clark & Fischetti, 1987; Shechtman, 1989, Blair & Noel, 2014). Поред знања, од наставника се тражи и да поседује одговарајуће педагошке вештине, које се пре свега огледају у способности преносења знања и оспособљавању студената за процес самообразовања и примену наученог у пракси. Задатак студента у току евалуације предавача јесте да процени колико је он испунио поменуте захтеве (тачност, ажурност, припремљеност за наставу, доступност литературе) (Бранковић и Партало, 2015).

Имајући у виду захтев да студенти процењују предавача и наставни процес, савремена истраживања окренута су провери

значаја овог типа евалуације за побољшање наставног процеса, али и ваљаности самог поступка евалуације (Stein et al., 2013). Ранији подаци указују на то да је при процењивању предавача студентима највише битан остварени успех током студија из наставног предмета предавача кога процењују, као и однос професора према настави и студентима (Kragulj, 2011, према: Бранковић и Партало, 2015).

Налази истраживања такође упозоравају на проблем објективности студената у процесу евалуације, указујући на то да студенти нису довољно компетентни да процењују све одлике научног и педагошког рада, као што је процена стручности наставника у домену онога што предаје (Бранковић и Партало, 2015). Испитивање става према евалуацији које је рађено на узорку од 427 факултетских наставника у Србији указује на две битне мере које детерминишу ставове испитаника. Једна мера односи се на питање корективне мере за наставнике, који имају ниске оцене на евалуацији. Наиме, неки наставници сматрају да је повратна реакција која се овим путем добија битна, јер може указати наставнику на проблеме који постоје у наставном процесу, као и на то шта је неопходно у раду променити. Са друге стране, на став који наставници имају према евалуацији утиче и процена колико су студенти компетентни да оцењују предаваче (Pavlović, 2016).

Разматрајући методолошке основе евалуативних истраживања (Кундачина, 2003) Кундачина, између осталог, наглашава да „многостраност дидактичко-методичких приступа наставне праксе усложњава предмет проучавања“. Осим тога, разлоге за различит доживљај и однос према појави евалуације рада предавача од стране студената можемо пронаћи и у чињеницама да су процеси стандардизације образовања, а са њима и евалуације, настали у САД-у (Пешикан, 2012), тј. преузети су (узимајући у обзир политичку димензију тренутка усвајања Болоњске декларације – чак наметнути), као и то да у нашем образовном систему евалуација рада наставника постоји у више облика (Јерковић и сар., 2011), да се вековни концепт наставног процеса из ситуације једносмерног вредновања трансформише у двосмерно вредновање, што до сада јасно дефинисане улоге актера образовног процеса значајно мења. Уочен је низ разлога због којих су стандардизовани, евалуативни програми доживљавали неуспех (Milanowski & Heneman, 2001, Beck et al., 2002). Међу главним разлозима истиче се изостанак комуникације и неусаглашеност у ставови-

ма према евалуацији, између оних који су носиоци законодавног оквира евалуације и оних чији се рад евалуира.

Са друге стране, истиче се предност у процесу евалуације која се огледа у повратној информацији коју предавач добија о томе какав је утисак оставио на студенте, како они процењују његову способност, заинтересованост за рад, доступност и сл. Сматра се да је ово један вид активног укључивања студента у побољшање образовног процеса (Levin, 2000; Bloxham & Boyd, 2007; Jorgic, 2008). Поједини аутори чак сматрају да се у пракси занемарује вредновање рада наставника од стране ученика (Jorgic, 2008), а предност и оправданост оваквог вида вредновања, према Јоргићу, огледа се у чињеници да су ученици у сталном контакту са наставником, а сам наставник је ту „због њих и за њих“. Истраживање које су спровели Блер и Ноел такође указује на то да резултати евалуације имају мало ефекта на промене код наставника, као и на промене у наставној пракси (Blair & Noel, 2014).

Ставовe према студентском учешћу у евалуацији рада предавача могуће је сагледавати на два нивоа (Давидовић Ракић, 2010):

*Објективни* – кад је у фокусу интересовања манифестовано понашање људи. Како Болоњска декларација налаже, студенти су у обавези да предузимају низ активности (да присуствују настави, партиципирају у решавању наставних задатака, раде семинарске радове, полажу испите...) које можемо објективно посматрати и регистровати.

*Субјективни* – кад се појаве и односи према појавама сагледавају преко садржаја свести, за шта је овај рад превасходно заинтересован, јер је у психологији опште познато да појединац своје понашање према околини мења преко промена „у својој глави“, тј. преко промена властитих ставова.

Од настанка идеје о евалуацији у образовању ова појава је доживела значајне промене у различитом смислу: од концептуалног, методолошког, преко политичког, све до организационог (Јанковић и Јарић, 2009). На став према овој врсти евалуације утичу и критеријуми вредновања, јер се они препознају као централни проблем процеса евалуације, на који указује већи број аутора (Darling-Hammond, 1986; Peterson & Comeaux, 1990; Reynolds, 1999). Иако се показало да евалуација није валидан и поуздан показатељ успешности наставника (Бранковић и Партало, 2015), многи сматрају да је јако корисна за побољшање наставе у зависности од тога колико наставници значаја придају евалуацији

(Greenwald, 2002; Smith, 2008; Jorgic, 2008; Zhao & Gallant, 2012). Овај рад је у том смислу усмерен на трагање за одговором на питање какав је став реализатора програма – наставе према једној од врста евалуације у високообразовним институцијама?

---

## МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

Полазећи од постојања различитих критеријума и различитих врста евалуација, посебно од предуслова процеса евалуације и праксе евалуације коју спроводе студенти, затим и новонасталих улога актера образовног процеса, проблем од којег смо кренули можемо формулисати истраживачким питањем: какав је став универзитетских предавача према евалуацији наставног процеса, тј. квалитета рада предавача, коју спроводе студенти?

### ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

- 1) Утврдити структуру и природу става универзитетских предавача према евалуацији наставног процеса коју спроводе студенти.
- 2) Утврдити да ли постоје разлике у погледу природе става универзитетских предавача према евалуацији наставног процеса коју спроводе студенти, с обзиром на године радног искуства у универзитетској настави.
- 3) Утврдити да ли постоје разлике у погледу природе става универзитетских предавача према евалуацији наставног процеса коју спроводе студенти, с обзиром на наставно звање испитаника.

### ВАРИЈАБЛЕ

Статус условно зависне варијабле има став универзитетских предавача према евалуацији наставног процеса од стране студентата, тј. димензије овог става.

Године искуства у пракси – селективна, категоричка варијабла са 4 нивоа (до 5 година радног искуства; од 5–10 година; од 10–15 година и преко 15 година радног искуства у универзитетској настави).

Научно звање – селективна, категоричка варијабла са два нивоа (асистент, са једне стране, и доцент, ванредни и редовни професор, са друге стране).

## УЗОРАК

Прикупљање података спроведено је током школске 2008/2009. године, а у узорак су ушли предавачи са више факултета у Новом Саду и са различитих факултета на територији Републике Српске. У истраживању је учествовало 287 универзитетских предавача, 132 особе мушког и 155 особа женског пола. Структура испитаника према старости је следећа: до 25 година живота – 9,4%; од 25–35 година живота – 28,9%; од 35–45 година живота – 22,3%; од 46–55 година живота – 30,7%; преко 55 година живота 8,7%. Према критеријуму звања, у узорку испитаника доминирају асистенти (56,1%), док су најмање заступљени ванредни професори (9,4%). Према годинама радног искуства у универзитетској настави највише је оних који имају до 5 година радног искуства (39%), док је најмање оних који су преко 15 година у наставном процесу (16,4%).

## ИНСТРУМЕНТ

Скала ставова према евалуацији наставног процеса од стране студената састављена је за потребе израде докторске дисертације Давидовић Ракић и првобитно је имала 29 ставки, које се односе на поменути конструкт. Уклоњене су оне ставке које су имале ниска факторска засићења и ометале интерпретабилност фактора. У овом истраживању коришћена је верзија која се састоји се од 20 ставки. Предавачи су давали одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа.

Упитник социодемографских карактеристика – задатак испитаника био је да одговоре на следећа питања: ког су пола, да заокруже којој групи припадају према броју навршених година живота, као и да упишу године радног стажа и академско звање.

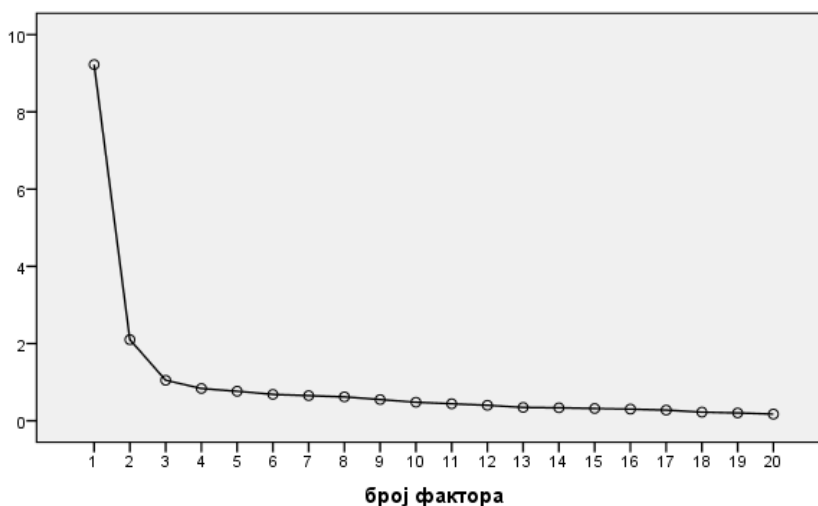
## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо испитали став универзитетских предавача према овој врсти евалуације конструисали смо скалу ставова према евалуацији. Почетна верзија скале састојала се од укупно 29 ставки, али смо на основу резултата прелиминарне анализе искључили 9 ставки. Проверу структуре поменуте скале (са 20 ставки) тестирали смо факторском анализом. Резултати тестирања оправданости примене факторске анализе приказани су у Табели 1.

KMO AND BARTLETT'S TEST		
KAISER-MEYER-OLKIN MEASURE OF SAMPLING ADEQUACY.		0,93
BARTLETT'S TEST OF SPHERICITY	APPROX. CHI-SQUARE	3441,613
	Df	190
	Sig.	0,00

ТАБЕЛА 1: ОПРАВДАНОСТ СПРОВОЂЕЊА ФАКТОРСКЕ АНАЛИЗЕ

Пошто је вредност КМО изнад 0,6 и Батлеров тест је статистички значајан, оправдано је тумачити факторску анализу.



СЛИКА 1: ПРИКАЗ ДИЈАГРАМА ЗА ПРЕПОРУЧЕНИ БРОЈ ФАКТОРА У СКЛОПУ ФАКТОРСКЕ АНАЛИЗЕ

На основу резултата факторске првог реда извели смо закључак да је оправдано тумачити налазе факторске анализе, као и то да постоји оправдана могућности издвајања 3 фактора (Слика 1) у оквиру ове скале. У другом поступку спровели смо факторску анализу са фиксираним факторима (фиксирали смо на 3 фактора), при чему смо користили варимакс ротације. Резултати су приказани у Табели 2.

Први фактор – Непроменљивост студентске улоге	ЗАСИЋЕЊЕ
Студенти треба да су само слушаоци наставе, а не њени оцењивачи.	0,86
Нећу се обазирати на резултате студентске евалуације.	0,85
Евалуација од стране студената не може донети ништа добро образовном процесу.	0,81
Не видим шта добро може донети евалуација коју спроводе студенти.	0,75
Ја знам колико добро радим, и ако некога занима може слободно да пита мене, а не студенте.	0,73
Уместо да спроводе евалуацију, студенти би требало да се потруде да положи испите.	0,63
Други фактор – Указивање на опасности (мане) евалуације	ЗАСИЋЕЊЕ
Евалуација може покварити до тада добру сарадњу међу колегама.	0,73
Одвек је било да предавач оцењује ђака, тако треба и да остане.	0,59
Ситуација евалуације отвара много простора за манипулацију.	0,58
Сматрам да резултати евалуације од стране студената нису права слика ствари.	0,57
Ако студенти, док слушају наставу обраћају пажњу на више аспеката у циљу евалуације, неће схватити суштину предавања.	0,56
То какав/каква сам ја нема везе са мојом наставом.	0,54
Предавачи док држе наставу морају бити сконцентрисани све време, за разлику од студената, па како онда да студентска оцена буде ваљана мера рада предавача.	0,48
Евалуација је добра прилика да се удовољава размаженим студентима.	0,48
Трећи фактор – Некомпетентност студената у процесу евалуације	ЗАСИЋЕЊЕ
Евалуација може бити доказ предрасуда према неким предавачима.	0,70
Евалуација од стране студената може бити прилика да се студенти свете неком предавачу.	0,69
Студенти мало знају о организацији наставе, да би могли судити о томе колико је она добра.	0,65
Студенти нису довољно савесни да би евалуацију одговорно урадили.	0,61
Потреба за евалуацијом значи да се не верује у рад предавача и да неко има намеру да нас контролише.	0,49
Ако се и ради евалуација наставе, онда то не треба да раде студенти.	0,34

ТАБЕЛА 2: РЕЗУЛТАТИ ВАРИМАКС РОТАЦИЈЕ

На основу факторске анализе издвојили смо 3 фактора који заједно објашњавају 61,89% укупне варијансе става према евалуацији. Први фактор назвали смо *непроменљивост студентске улоге*, а поузданост фактора износи 0,91 (вредност Кронбахове алфе). Други фактор представља *указивање на опасности (мане) евалуације*



и поузданост овог фактора је задовољавајућа, износи 0,86. Трећи фактор односи се на *некомпјетентности студената у процесу евалуације*, поузданост овог фактора износи 0,82.

Након спроведене факторске анализе и издвојених фактора, проверили смо нормалност дистрибуција постављена 3 фактора. Резултати су приказани у Табели 3.

ФАКТОРИ	N	SKJUNIS	KURTOZIS	K-S	P
НЕПРОМЕНЉИВОСТИ СТУДЕНТСКЕ УЛОГЕ	287	0,07	-0,68	0,13	0,00
УКАЗИВАЊЕ НА ОПАСНОСТИ (МАНЕ) ЕВАЛУАЦИЈЕ	287	0,59	0,78	0,12	0,00
КОМПЕТЕНТНОСТ СТУДЕНАТА У ПРОЦЕСУ ЕВАЛУАЦИЈЕ	287	0,01	0,09	0,10	0,00

ТАБЕЛА 3: ПРИКАЗ ДИСТРИБУЦИЈЕ МЕРА СТРУКТУРЕ СТАВА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРЕДАВАЧА ПРЕМА ЕВАЛУАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА ОД СТРАНЕ СТУДЕНАТА

Одступање од нормалне дистрибуције је значајно, али, са друге стране, вредности скјуниса и куртозиса налазе се у прихватљивом опсегу од -1 до 1.

Пошто скала задовољава основне критеријуме, тестирали смо остале циљеве у истраживању.

Први циљ истраживања односи се и на утврђивање природе става према евалуацији наставног процеса од стране студената на сва три поменута фактора: *Непроменљивости студенске улоге*, *Указивање на опасности (мане) евалуације* и *Некомпјетентности студената у процесу евалуације*. Резултати дескриптивне анализе приказани су у Табели 4. Више вредности указују на негативнији став.

ФАКТОРИ	N	MIN	MAX	AS	SD
НЕПРОМЕНЉИВОСТИ СТУДЕНТСКЕ УЛОГЕ	287	6,00	30,00	16,44	6,47
УКАЗИВАЊЕ НА ОПАСНОСТИ (МАНЕ) ЕВАЛУАЦИЈЕ	287	8,00	40,00	22,94	6,47
НЕКОМПЕТЕНТНОСТ СТУДЕНАТА У ПРОЦЕСУ ЕВАЛУАЦИЈЕ	287	6,00	30,00	17,54	4,96

ТАБЕЛА 4: ИСПОЉЕНОСТ СТАВА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРЕДАВАЧА ПРЕМА ЕВАЛУАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА ОД СТРАНЕ СТУДЕНАТА

Проблематичнији део налаза односи се на високе вредности стандардне девијације, али имајући у виду теоријски распон, резултати показују да код предавача постоји умерен до благо пози-

тиван став на све три димензији става према евалуацији наставног процеса од стране студената.

Други циљ истраживања био је да се испита да ли постоје разлике између предавача у погледу испољености става према евалуацији наставног процеса од стране студената, на поменуте три димензије (*Непроменљивости студенџке улоге*, *Указивање на опасности (мане) евалуације* и *Некомпетентности студената у процесу евалуације*) с обзиром на године искуства у универзитетској настави. Како бисмо то испитали спровели смо једнофакторску анализу варијансе, одвојено за сва три фактора става према овој врсти евалуације, при чему смо као фактор користили године радног искуства у универзитетској настави (категоричка варијабла са 4 нивоа). Резултати су приказани у Табели 5.

АНОВА			
ФАКТОРИ	F	DF	P
НЕПРОМЕНЉИВОСТ СТУДЕНТСКЕ УЛОГЕ	4,58	3	0,00
УКАЗИВАЊЕ НА ОПАСНОСТИ (МАНЕ) ЕВАЛУАЦИЈЕ	0,77	3	0,51
НЕКОМПЕТЕНТНОСТ СТУДЕНАТА У ПРОЦЕСУ ЕВАЛУАЦИЈЕ	1,23	3	0,30
ФАКТОР		НАКНАДНИ ТЕСТ – LSD	
НЕПРОМЕНЉИВОСТИ СТУДЕНТСКЕ УЛОГЕ			
ГОДИНЕ РАДНОГ ИСКУСТВА	AS1-AS2		P
до 5	5-10	-2,83	0,01
	11-15	-2,95	0,00
	preko 15	-2,70	0,01
5-10	до 5	2,83	0,01
	11-15	-0,12	0,92
	preko 15	0,13	0,92
11-15	до 5	2,95	0,00
	5-10	0,12	0,92
	preko 15	0,25	0,83

ТАБЕЛА 5: ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСПОЉЕНОСТИ СТАВА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРЕДАВАЧА ПРЕМА ЕВАЛУАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА ОД СТРАНЕ СТУДЕНАТА С ОБЗИРОМ НА ГОДИНЕ ИСКУСТВА У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ.

Резултати истраживања показују да постоје значајне разлике само на субскали Непроменљивост студентске улоге, док на

осталим субскалама нема разлика у ставу према евалуацији наставног процеса од стране студената с обзиром на године радног искуства у универзитетској настави. Добијене разлике су такве да особе са радним искуством мањим од 5 година показују позитивнији став према овој врсти евалуације у односу на особе са које имају више радног искуства. Остале групе испитаника, са радним искуством од преко 5 година међусобно се не разликују у погледу става према овој врсти евалуације.

Трећи циљ истраживања био је да се испита да ли постоје разлике између предавача у погледу испољености овог става на поменуте три димензије (*Нейроменљивосџи сџуденџске улоге*, *Указивање на ојасносџи (мане) евалуације* и *Некомџејенџносџи сџуденџаџа у џроцесу евалуације*) с обзиром на академско звање. Како бисмо то испитали, спровели смо једнофакторску анализу варијансе, одвојено за сва три фактора става према овој врсти евалуације, при чему смо као фактор користили академско звање (категоричка варијаблa са 2 нивоа). Резултати су приказани у Табели 6.

ФАКТОРИ	ЗВАЊЕ	N	AS	SD	F	DF	P
НЕПРОМЕНЉИВОСТ СТУДЕНТСКЕ УЛОГЕ	АСИСТЕНТ	161	2,71	1,00	-1,12	285	0,26
	ДОЦЕНТ, ПРОФЕСОР	126	2,84	0,97			
УКАЗИВАЊЕ НА ОПАСНОСТИ (МАНЕ) ЕВАЛУАЦИЈЕ	АСИСТЕНТ	161	2,89	0,78	0,57	285	0,57
	ДОЦЕНТ, ПРОФЕСОР	126	2,84	0,85			
НЕКОМПЕТЕНТНОСТ СТУДЕНАТА У ПРОЦЕСУ ЕВАЛУАЦИЈЕ	АСИСТЕНТ	161	3,01	0,80	1,06	285	0,29
	ДОЦЕНТ, ПРОФЕСОР	126	2,90	0,93			

ТАБЕЛА 6: ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСПОЉЕНОСТИ СТАВА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРЕДАВАЧА ПРЕМА ЕВАЛУАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА ОД СТРАНЕ СТУДЕНАТА С ОБЗИРОМ НА АКАДЕМСКО ЗВАЊЕ

Резултати показују да се асистенти са једне стране, и доценти и професори, са друге стране, не разликују у погледу става према евалуацији наставног процеса од стране студената ни на једном од издвојена три фактора.

## ДИСКУСИЈА

У структури става универзитетских предавача према студентској евалуацији њиховог рада издвојила су се три фактора: *Нейроменљивости стџудентске улоге*, *Указивање на ојасности (мане) евалуације* и *Некомјешенности стџудената у процесу евалуације*. Испитаници испољавају претежно умерен до благо позитиван став на сва три фактора имајући у виду теоријски распон минималних и максималних вредности. Овакав налаз делом је очекиван, јер, са једне стране, имамо наметнути систем евалуације који је морао бити прихваћен (Болоњска декларација) и како је познато да је „једна од психолошких правилности када се на понашање актера делује спољашњом принудом, специфичан недостатак аутентичне мотивације, чак и када се тражено понашање види као средство постизања неких жељених исхода упркос нежељености самог понашања“ (Јерковић и сар, 2011), онда је јасно зашто сам поступак евалуације није прихваћен у потпуности. Са друге стране, став се благо помера ка позитивнијим вредностима, што упућује на то да код наставника постоји свест о потенцијално добрим аспектима евалуације.

Даље смо тестирали да ли године радног стажа имају ефекат на став према овој врсти евалуације имајући у виду поменуте три димензије. Резултати указују на то да само на фактору *Нейроменљивости стџудентске улоге* предавачи са најмање година радног искуства имају значајно позитивнији став, тј. ова категорија предавача прихвата новонасталу улогу студената. Резултат би се могао дискутовати из потребе оних који су најкраће у образовном процесу да се угледају на развијеније земље и прате њихов тренд у образовању. Са друге стране, они који су најдуже у образовном процесу имају веће потешкоће у прихватању евалуације наставног процеса од стране студената. Овај налаз иде у прилог досадашњим резултатима који упућују на то да су предавачи склони да уоче више момената, који значајно могу утицати на резултат који ће остварити конкретан предавач: мотивација студента у чину евалуације, очекивања од програма, од наставника (Јанковић, Јарић, 2009); затим свест о утицају нивоа међуљудских односа, међугенерациских односа, о управљању одељењем, о утицају: мотива за студирањем, опажања особа и вредносних оријентација, као и о наклоности и ненаклоности у социјалној интеракцији (Хавелка, 2005); преко свести о слојевитости улоге

предавача, захтеве успешности у настави (и изван ње), али и тешкоће наставничког позива (Дунђеровић, Радовановић, Леви, 2009). Поред тога, предавачи са радним искуством мањим од 5 година нису приморани на прихватање другачијих стандарда, док они предавачи који су дуже у радном односу имају задатак да се прилагоде на нове начине и режиме рада и провере рада, што додатно може да отежа процес прихватања ове промене.

Поред тога, резултати показују да звање предавача нема значајан ефекат на став према евалуацији наставног процеса од стране студената. Овај налаз можда упућује и на то да наставници немају проблем „комплекса величине“ у самом поступку евалуације, тачније можда налаз указује на то да предавачи немају осећај вредносне (интелектуалне, академске, пословне, каријерне) надмоћности над студентима када су неповерљиви према компетентности студената да врше евалуацију, према самој вредности евалуације или према улози студената у процесу наставе и образовања.

Дакле, имајући у виду да су године радног стажа оно што детерминише разлике међу предавачима, онда се можемо запитати да ли искуство у универзитетској пракси и став који предавачи са дужим радним искуством имају према овој врсти евалуације може послужити у самом процесу њеног организовања? Наиме, став према евалуацији умерен је до благо позитиван, дакле став наставника није да евалуацију треба укинути, али, са друге стране, ова умереност указује и на неповерење према практичном спровођењу ове врсте евалуације, начину на који се врши, можда и значају који се придаје овим оценама или пак компетентности наших студената за овај вид њихове активности.

---

ЛИТЕРАТУРА Бранковић, Д. и Партало, Д. (2015). *Евалуација квалитетног процеса и исхода универзитетске наставе*. Научни скуп „Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада“ стр. 85–98.

Давидовић-Ракић, Ј. (2010). *Ставови универзитетских предавача према студентској евалуацији наставе* (необјављена докторска дисертација). Универзитет Источно Сарајево, Филозофски факултет.

Дунђеровић, Р., Радовановић, И., Леви, С. (2009). *Управљање у разреду-сихолошки и педагошки аспекти управљачке функције наставника*. Београд: Учитељски факултет.

Јанковић, А. & Јарић, И. (2009). Услови рада наставног особља на Универзитету у Београду: евалуација рада наставника. *Филозофија и друштво*, 20 (3), 3–22.

- Хавелка, Н. (2005). *Увод у психологију међуљудских односа у образовању*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Beck, C., Hart, D., Kosnik, C. (2002). The teaching standards movement and current teaching practices. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 27 (2/3), 175–194. DOI: 10.2307/1602219
- Blair, E., & Noel K. V. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (7), 879–894.
- Bloxham, S. & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Darling-Hammond, L. (1986). A proposal for evaluation in the teaching profession. *The Elementary School Journal*, 86 (4), 531–551.
- Clark, R. J. & Fischetti, J. C. (1987). Candidate selection in a fifth-year teacher education recruitment model: A multi-stage partnership approach. *Journal of Teacher Education*, 38, 26–30.
- Franceško, M., Đurđić, S., Kosanović, B. (2011). Evaluacija rada nastavnika: izazovi sprovođenja i merni instrumenti. U: V. Katić (ur.), *Trendovi razvoja: Evropa 2020: društvo zasnovano na znanju* (1–5). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Greenwald, A. G. (2002). *Constructs in Student Ratings of Instructors*. In: H. I. Braun, D. N. Jackson, D. E. Wiley (Eds.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (277–297). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jerković, I., Gavrilov-Jerković, V., Mihić, I., Mihić, V., Petrović, J., Zotović, M. (2011). Dometi reforme obrazovanja u Srbiji. U: V. Katić (Ur.), *Trendovi razvoja: Evropa 2020: Društvo zasnovano na razvoju* (1–4). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Jorgic, D. (2008). *Pedagogical evaluation and self-correction*. Filozofski fakultet: Banja Luka.
- Kundačina, M. (2003). Funkcija evaluativnih istraživanja u reformi obrazovanja. *Godišnjak za psihologiju*, 2, 45–56.
- Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre in Education Reform. *Journal of Educational Change*, 1, 155–172.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of educational psychology*, 76 (5), 707.
- Milanowski, A. T. & Heneman, H. G. (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (3), 193–212.
- Pavlović, N. (2016). Evaluation of teachers' work in high education institutions of Serbia. *Ekonomika*, 62 (2), 85–96.

- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1990). Evaluating the systems: Teachers' perspectives on teacher evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (1), 3–24.
- Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 25 (1), 5–22.
- Reynolds, M. (1999). Standards and professional practice: The TTA and initial teacher training. *British Journal of Educational Studies*, 47 (3), 247–260.
- Sarah, J. S., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., Kennedy, J. (2013). Tertiary teachers and student evaluations: never the twain shall meet? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, DOI:10.1080/02602938.2013.767876,
- Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 517–533.
- Shechtman, Z. (1989). The contribution of interpersonal behavior evaluation to the prediction of initial teaching success: A research note. *Teaching and Teacher Evaluation*, 5, 243–248.
- Zhao, J. & Gallant., D. J. (2012). Student Evaluation of Instruction in Higher Education: Exploring Issues of Validity and Reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (2), 227–235.

JELENA I. DAVIDOVIĆ RAKIĆ

SENKA M. KOSTIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA

FACULTY OF PHILOSOPHY, DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

---

SUMMARY

ATTITUDES OF UNIVERSITY LECTURERS TOWARDS STUDENTS'  
EVALUATION OF THE TEACHING PROCESS

The objective of the paper was to examine the attitudes of university lecturers towards evaluation of the teaching process by students. In addition, we were interested in whether there is an effect of an academic title (assistant, assistant professor, associate, and full professor) or years of work experience on the nature of that attitude. In order to investigate this, we constructed a scale of attitudes. The scale was separated in three dimensions: *Invariability of student's role*, *Indication of the limitations of evaluation*, and *Student incompetence in evaluation*. The survey was conducted on a total of 287 university lecturers. The results showed that lecturers have a moderate to slightly positive attitude towards the evaluation on all three dimensions. Additionally, the lecturers with more years of experience exhibited a more negative attitude on the dimension of *Invariability of*

*student role* in relation to the lecturers with less than 5 years of work experience. There were no differences between teaching assistants and senior lecturers (assistant, associate, and full professors) in the attitude about the evaluation of the teaching process by students.

The results obtained in this way are in unison with the results of previous research and suggest that on the one hand, lecturers see positive aspects of evaluation in the form of active involvement of students in the teaching process, but on the other hand there is no confidence in the evaluation (negative side of evaluation) and the objectivity of the evaluation process itself.

KEYWORDS: evaluation; university lecturers; students.

---



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).