Тања Д. Јевремов¹

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 316.644:[378:006.015.5(497.113)]"2013/2014"

Биљана С. Лунгулов

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

159.947.5.075-057.875(497.113)"2013/2014"

DOI: 10.5937/nasvas1603491J

Бојана М. Динић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Оригинални научни рад

HB год. LXV 3/2016.

ЗАДОВОЉСТВО СТУДЕНАТА КВАЛИТЕТОМ НАСТАВЕ: ЕФЕКТИ ГОДИНЕ СТУДИЈА И АКАДЕМСКОГ ПОСТИГНУЋА²

Апстракт

Циљ истраживања које се представља у раду био је истраживање основних аспеката квалитета наставе како га виде студенти и утврђивање ефеката академских карактеристика студената на евалуацију квалитета наставе. Узорак су чинила 534 студента Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Студенти су добровољно испунили уједињену студентску евалуацију у склопу интерне контроле квалитета која се сироводи на Факултет. Анализом главних компоненти изоловане су три компоненте квалитета наставе: организација наставе, студентски програм и реализација наставе. Резултати истраживања показују да су студенти IV године мање задовољни квалитетом организације наставе, тј. наставничким компетенцијама, у односу на студенте других година студија. С друге стране, студенти II године основних студија и студенти мастер и докторских студија дају више оцене реализацији наставе у односу на преостале студенте. Усљед у студирању статистички значајно корелира с израженим задовољством реализацијом наставе на свим годинама основних студија, док је значајна корелација са задовољством организацијом наставе и студентским програмом добијена код студената виших година студија, тј. IV године основних студија и мастер и докторских студија. Резултати указују на значајувања академских карактеристика студената приликом анализирања резултата студентске евалуације.

Кључне речи: студентска евалуација, квалитет наставе, ниво студија, година студија, академско постигнуће.

¹ E-mail: tanja.jevremov@ff.uns.ac.rs

² Чланак је настао као резултат рада на пројектима *Наследни, средински и психолошки чиниоци менталног здравља* (бр. 179006) и *Квалификационог образовног система Србије у европској перспективи* (бр. 179010) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Актуелизацију обезбеђивања и унапређивања квалитета високог образовања условиле су промене у друштву и глобалној економији, посебно оне у сферама финансирања јавног сектора, комерцијализације високог образовања, повећања броја студената, потреба тржишта рада, конкурентности европског тржишта на глобалном нивоу, развоја научног и технолошког знања, демократске и образовне револуције и др. (Schofer & Meyer, 2005; Scott, 2010). Европска унија амбициозно тежи ка томе да до 2020. године оствари циљ да 40 одсто младих из Европе заврши процес високог образовања. Међутим, тај циљ има смисла једино уколико је праћен одлуком и посвећеношћу томе да искуство наставе и учења у високом образовању буде најбоље што може (*Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*, 2013). Такве промене и тенденције имале су за последицу јачање потребе за унапређивањем квалитета високог образовања кроз стратегије интерне и екстерне контроле, мониторинга и евалуације свих аспеката образовног процеса.

Теоријска полазишта истраживања

Значај обезбеђивања квалитета високошколске наставе у контексту савремених реформских процеса

Од почетка реализације болоњског процеса, квалитет високог образовања био је у фокусу реформских промена с циљем да се обезбеди конкурентније, квалитетније и ефикасније образовање за све и допринесе утемељењу и унапређењу сарадње међу различитим институцијама и земљама Европе (Knight, 2003; 2007; Kristoffersen, 2010; *Lisbon European Council...*, 2000; Quiang, 2003). Такође, процеси глобализације и интернационализације створили су конкурентније окружење и отворено тржиште (Sporn, 2003) и убрзали реформе, усмеравајући их све више према интернационалној перспективи (Kehm, 2003; Teichler, 2004), што је додатно утицало на потребу обезбеђивања квалитета у високом образовању. У складу с тим, једна од најзапаженијих промена у високом образовању односи се на актуелне захтеве да институције високог образовања треба да буду предмет критичког преиспитивања квалитета њиховог рада (Becher, 2004). С друге стране, идеја контроле квалитета донекле може да представља ерозију једном датог поверења универзитетима, који су у прошлости сматрани способним за одржавање сопствених стандарда без спољашњих интервенција (Becher, 2004).

У процес обезбеђивања квалитета у високом образовању укључене су бројне заинтересоване стране, од којих свака има своја очекивања у погледу стандарда квалитета (Curvale, 2010). Током последње деценије посебно се инсистира на томе да систем високог образовања буде спреман да одговори захтевима различитих интересних група као што су студенти, родитељи, послодавци, тржиште рада, министарство и сл., и да на тај начин утиче на обезбеђење квалитета образовног процеса. Из тог разлога истиче се да је успостављање квалитета кључна одговорност образовних институција, као и свих укључених у њихов рад (McKimm, 2009).

На половини трајања имплементације болоњског процеса 2004. године извршена је детаљна анализа и изнети су ставови о значају курикуларне реформе и повезаности унапређења квалитета образовања и запошљивости студената (Tauch, 2004). Наводи се и да је након пет година имплементације реформи свим учесницима јасно да права, истинска реформа не значи једноставно пресецање традиционалних једностепених програма на два мало дужа и мало краћа дела, остављајући притом потпуно неизмењен курикулум. У том смислу, наглашава се да ће курикуларне реформе бити кључни процеси који воде до већег квалитета образовања и флексибилнијих и индивидуализованијих образовних приступа, због чега је неопходно да институције високог образовања обрате посебну пажњу на унапређивање квалитета наставе на студијским програмима свих нивоа студија (*The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade*, 2009).

У светлу унапређивања квалитета наставе, процес поучавања се са наставника и наставних садржаја премешта на студента, његове потребе, као и квалитет знања и способности које стиче током образовања (Kennedy, 2007). Стога се очекује да студенти стекну функционална знања, развију кључне компетенције и на тај начин осигурају своје место на тржишту рада (Lungulov, 2011). Посебни циљеви реформе односе се на промену положаја студената и њихову партиципацију у сопственом процесу образовања и учења, издваја се њихов субјекатски положај, самостално доношење одлука, креирање курикулума избором курсева и усмерења, преузимање одговорности за сопствено образовање, активно учествовање у настави, као и значајан допринос контроли квалитета.

Студентска евалуација наставе као аспект обезбеђивања квалитета

Бројни су фактори који обликују квалитет наставе и образовања уопште, те се та категорија тешко може експлицитно одредити ван контекста (Dale, 2003; Green, 1994; Newton, 2007). Наиме, квалитет наставе превасходно зависи од онога ко га посматра, али и образовног контекста у оквиру којег се анализира (Doherty, 1994/2005; Hoy et al., 2005; *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 2009). Међутим, и поред различитих одређења, у овом истраживању је прихваћен став да „квалитет у образовању представља евалуацију образовног процеса који има за циљ повећање потребе да се достигну и развију таленти корисника процеса и да се истовремено остваре стандарди одговорности које постављају клијенти“ (Hoy et al., 2005: 11–12).

На министарској конференцији у Берлину 2003. године утврђено је да примарну одговорност за осигурање квалитета сnose високошколске институције и договорено је да сви национални системи, поред јасно дефинисаних система акредитације, јасних задатака и одговорности, треба да обухвате и евалуацију студијских програма и институција која укључује интерну и екстерну проверу квалитета, партиципацију студената и публикавање добијених резултата (*Realising the European Higher Education Area*, 2003). На основу тога, стратегија обезбеђивања квалитета образовања и наставе у Европи развијана је у оквиру различитих система високог образовања и

националних легислатива (*The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, 2012).

Као посебно значајна стратегија истиче се интерна евалуација која се дефинише као „процес који се састоји од системског прикупљања административних података, испитивања мишљења студената и дипломираних студената, одржавање вођених интервјуа са наставницима и студентима, што резултира креирањем извештаја. Самоевалуација представља колективну институционалну рефлексију, али и прилику за повећање квалитета“ (Vlăsceanu et al., 2007: 56). С друге стране, академски квалитет указује на то колико су различите могућности за учење доступне студентима и колико им помажу у достизању академских циљева. То значи проверавање да ли су студентима доступни адекватни услови као што су одговарајућа и ефикасна настава, подршка и различите могућности за учење (Castelluccio & Lanfranco, 2006).

У оквиру интерне контроле квалитета високог образовања посебно значајно место заузима процедура студентске евалуације наставе, услова студирања и педагошког рада наставника и сарадника. Култура квалитета подразумева да читава високошколска институција – сваки студент, професор, асистент и административно особље – заједно теже вишем квалитету (Brus et al., 2007). Том приликом аутори су скренули пажњу на то да студенти неће бити у могућности да допринесу унапређењу квалитета уколико је њихово мишљење занемаривано или чак уколико су кажњавани за давање информација, коментара или подношења жалби. Концепт културе квалитета, као и пуна подршка мерама осигурања квалитета захтевају да се студенти прихвате као потпуни и једнаки партнери (Brus et al., 2007). Другим речима, укључивање студената у културу квалитета високошколске институције показује се као веома корисно.

Важна улога студената огледа се у учествовању у евалуацији студијских програма, организације наставе, општих услова студирања, као и педагошког рада наставника и сарадника. „Студенти као заинтересована страна требало би да буду укључени у евалуацију курсева и требало би да партиципирају у процесу унутрашње контроле квалитета путем доношења одлука и учествовањем у управљању квалитетом на институцији високог образовања као једнаки партнери“ (Leisyte & Westerheijden, 2014: 84). Студентска перцепција се у том контексту посматра као врло значајан ресурс, чија повратна информација, мишљење и образовно искуство значајно доприносе унапређивању квалитета наставног рада и услова студирања на конкретной високошколској институцији.

Хандал наводи да је важно истаћи још једну ствар када је у реч о студентској евалуацији процеса наставе (Handal, 2003). Оно што се сазнаје од студената када се испитују њихови ставови о настави представљају две различите ствари. С једне стране, добијају се релативно објективне информације, на пример, колико су често присуствовали настави, колики број студената редовно долази на наставу и сл. С друге стране, добијају се и субјективне процене и вредновања о личном искуству студената у наставном процесу, те како су студенти доживели одређени предмет, садржај, одређеног наставника и сарадника. Оваква ситуација не треба да обесхрабри и јасно је да су субјективни доживљаји студената веома важни при евалуацији и контроли квалитета наставе (Handal, 2003).

Значај праћења задовољства студената квалитетом наставе прати потреба за адекватним упитницима који се користе у студентској евалуацији. У пракси се студентска евалуација спроводи барем два пута у току академске године, на крају сваког семестра, при чему се очекује велика излазност студената. Како би се ови захтеви остварили, предлажу се кратки упитници за испитивање мере квалитета наставе, што су многи истраживачи усвојили (Byrne & Flood, 2003; Spoorren et al., 2007; Wilson et al., 1997). Добити од кратких упитника су у томе што отклањају отпор, смањују замор, досаду и напор, и позитивније утичу на мотивацију испитаника да приступе испитивању. Када се користе кратки упитници, већи број особа добровољно пристаје да учествује у истраживању, чиме се повећава генерализабилност резултата. Посебна добит огледа се у томе што је кратким упитницима лакше спровести поновљена мерења. Међутим, да би кратки упитници били употребљиви, морају да испуне одређене захтеве у погледу поузданости и валидности и мора се имати на уму да је њихова примена ограничена на ситуације када нам је потребан само скрининг неког групног феномена (Ziegler et al., 2014), што управо одговара процени квалитета наставе при студентској евалуацији.

У складу с тим, циљ овог истраживања је испитивање основних аспеката студентске процене квалитета наставе. Очекује се да ће се на основу увида у структуру упитника студентске евалуације издвојити аспекти који се односе на објективне и субјективне процене квалитета наставе. Међу тим аспектима наводе се процена организације и реализације наставе, квалитета наставних садржаја, као и педагошке компетенције наставника (Biggs & Tang, 2011; Hill et al., 2003; Lammers & Murphy, 2002; Lizzio et al., 2002). Поред тога, у раду се испитује и на који начин су академске карактеристике студената повезане с евалуацијом појединих аспеката квалитета наставе. У складу с претходним истраживањима, посебно је испитиван ефекат године и нивоа студија (Crumbley et al., 2001; Rodriguez & Cano, 2007), као и академског постигнућа (Biggs et al., 2001; García Aracil, 2008; Ramsden, 2003), будући да су ове карактеристике издвојене као значајни корелати евалуације наставе.

Методологија истраживања

Узорак и њосиуџак

Узорак су чинила 534 студента (399, тј. 74,7%, женског пола) Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Узорком су обухваћени студенти основних (458), мастер (55) и докторских студија (21). Студенти су преко својих студентских налога добровољно испунили онлајн постављен упитник намењен евалуацији квалитета наставе у зимском и у летњем семестру 2013–2014. године. На крају оба семестра упитник је био активан две седмице, а евалуација се односила на појединачне предмете које су студенти похађали током тог семестра. Зарад очувања анонимности, процене предавања и вежби чуване су као две засебне базе података, под различитим шифрама које се не могу повезати с идентитетом студента.

Инструменти

Упитник коришћен у овом истраживању намењен је студентској евалуацији која се спроводи на Филозофском факултету у Новом Саду. Упитник су креирали чланови Комисије за обезбеђење квалитета Филозофског факултета у Новом Саду. Након иницијалне примене, упитник је ревидиран, проширен и прилагођен потребама анализе и евалуације наставног рада на Факултету. Упитник садржи 12 ставки које се односе на оцену квалитета програма датог предмета (план и програм, важност предмета и литература), квалитета организације предавања и вежби (припремљеност наставе, спремност наставника да подстиче активност студената и одговара на питања и слично) или њихову реализацију (редовност извођења наставе и држања консултација, као и присутности студената настави). За сваку ставку студент је могао да одабере одговор на скали од 1 = *незадовољавајуће* до 5 = *одлично*, односно на скали од 1 = *никада* до 5 = *редовно*, уколико је реч о процени учесталости.

Поред питања о квалитету наставе, студенти су давали податке и у вези са годишном студијом и досадашњим успехом на студијама, који у овом истраживању представља меру академског постигнућа.

Анализа података

Због закривљених дистрибуција, одговори на ставкама су најпре нормализовани и затим стандардизовани. У циљу сажимања ставки примењеног инструмента за студентску евалуацију, спроведена је анализа главних компонената, уз Гутман-Кајзеров критеријум за број задржаних компонената. Компоненте су ортогоналном Варимакс (Varimax) ротацијом доведене у ортогоналну позицију да би се њихов садржај што више разликовао. На основу засићења на задржаним компонентама израчунати су просечни сирови скорови за сваку компоненту, тј. супскалу процене квалитета наставе. За супскале су израчунати показатељи централне тенденције и варијабилности, као и поузданости (α). Због закривљених дистрибуција, повезаност међу њима израчуната је Спирмановим ρ коефицијентом корелације. Такође, због закривљености дистрибуција, као и нехомогености варијанси у оквиру одређених група студената, коришћени су непараметарски тестови и коефицијенти корелације за утврђивање ефеката године студија и успеха на студијама на добијене аспекте квалитета наставе. Ефекат године студија на оцену квалитета наставе испитан је Краскал-Волисовим и Мен-Витнијевим тестовима, уз Бонферонијеву корекцију алфа нивоа значајности (за 10 тестова $p < .005$). Повезаност оствареног успеха на студијама и оцене квалитета наставе испитивана је Спирмановим ρ коефицијентом корелације.

Резултати истраживања

Анализа структуре упитника студентске евалуације за процену квалитета наставе

Анализом главних компонената су, на основу Гутман-Кајзеровог критеријума, задржане три компоненте које објашњавају редом 52,05%, 8,96% и 8,55% укупне варијансе. Након ротације проценат објашњене варијансе износи редом 36,82%,

17,97% и 14,77%. Задржане компоненте описују задовољство (1) квалитетом организације наставе, (2) квалитетом студијског програма, и (3) реализацијом наставе, што је у складу са конструкцијом упитника за студентску евалуацију (табела 1). Овај резултат, заједно са високим коефицијентом репрезентативности упитника ($KMO = .92$), потврђује садржинску валидност упитника.

Табела 1. Матрица структуре задржаних компонената упитника студентске евалуације

Ставке	Компонента		
	1	2	3
Наставник је спреман да даје одговоре на питања	,82		
Наставник се труди да градиво учини занимљивим и корисним	,80	,34	
Наставник је коректан у односу са студентима	,80		
Наставник јасно и разумљиво излаже градиво	,79	,33	
Настава је добро припремљена и организована	,77	,35	
Наставник подстиче активно укључивање у наставу	,74		
Важност предмета за студијски програм		,80	
План и програм овог предмета	,52	,69	
Литература	,47	,60	
Редовност извођења наставе			,84
Редовност одржавања консултација	,39		,68
Редовност присуства настави		,48	,57

Дескриптивни показатељи и поузданости добијених компонената, тј. скала квалитета наставе, приказани су у табели 2. Резултати показују да студенти имају тенденцију давања високих оцена генерално свим добијеним аспектима квалитета наставе, а посебно реализацији наставе, у вези са чим постоји и највеће слагање међу студентима (на шта указује најмања вредност стандардне девијације – *СД* и интерквартилног распона $Q1 - Q3$). Већина студената квалитету студијског програма даје оцену већу од 3,67, на шта указује вредност доњег квантила – $Q1$ (вредност испод које се налази 25% резултата). Поузданост скала квалитета наставе је задовољавајућа имајући у виду број ајтема, и креће се од ,63 за реализацију наставе до ,93 за квалитет организације наставе (табела 2).

Табела 2. Дескриптивни подаци и поузданост скала квалитета наставе

Компоненте	<i>АС</i>	<i>СД</i>	<i>Мд</i>	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>	<i>Скјунис</i>	<i>Куртозис</i>	<i>α</i>
квалитет организације наставе	4,48	0,85	4,83	4,17	5,00	-2,07	3,98	,93
квалитет студијског програма	4,21	0,90	4,33	3,67	5,00	-1,32	1,44	,76
реализација наставе	4,68	0,63	5,00	4,67	5,00	-2,86	10,53	,63

Лејенга: *АС* – аритметичка средина добијена на основу просечних скорова, *СД* – стандардна девијација, *Мд* – медијан, $Q1$ – доњи квантил, тј. вредност испод које се налази 25% резултата, $Q3$ – горњи квантил, тј. вредност испод које се налази 75% резултата, *скјунис* – мера асиметрије дистрибуције, *куртозис* – мера хомогености дистрибуције.

Спирманови ρ коефицијенти корелације између скала умерено су високи и значајни на нивоу $p < ,001$. Притом, највишу корелацију остварују оцена квалитета организације наставе и студијског програма ($,66$), док реализација наставе остварује нешто ниже корелације са преостала два аспекта квалитета наставе, тј. организацијом наставе ($,50$) и студијским програмом ($,44$).

Ефекти године студија и академској посидбини на оцену квалитета наставе

С обзиром на то да је студената мастер и докторских студија било мало заступљено у узорку, они су спојени у једну групу студената постдипломских студија. Ефекат године студија испитан је Краскал-Волисовим тестом. Добијене су значајне разлике у оцени сва три аспекта квалитета наставе, тј. у оцени организације наставе ($K-W\chi^2(4) = 38,84, p = ,000$), студијског програма ($K-W\chi^2(4) = 14,93, p = ,005$) и реализације наставе ($K-W\chi^2(4) = 30,43, p = ,000$).

Табела 3. Значајности Ман-Витнијевих тестова у испитивању разлика у оцени квалитета наставе с обзиром на годину студија

Година студија	I	II	III	IV
Квалитет организације наставе				
I ($n = 192$)	–			
II ($n = 151$)	,80	–		
III ($n = 98$)	,43	,59	–	
IV ($n = 93$)	,00	,00	,00	–
MAC и ДАС ($n = 21$)	,18	,14	,08	,00
Квалитет студијског програма				
I ($n = 192$)	–			
II ($n = 151$)	,01	–		
III ($n = 98$)	,32	,22	–	
IV ($n = 93$)	,57	,01	,19	–
MAC и ДАС ($n = 21$)	,01	,30	,08	,01
Реализација наставе				
I ($n = 192$)	–			
II ($n = 151$)	,00	–		
III ($n = 98$)	,50	,00	–	
IV ($n = 93$)	,47	,00	,95	–
MAC и ДАС ($n = 21$)	,00	,08	,00	,00

Напомена: Болдоване су само оне p -вредности које су значајне у складу са Бонферонијевом корекцијом.

Да би се добио детаљнији увид у то између којих тачно група студената, с обзиром на годину студија, постоје значајне разлике, спроведени су Ман-Витнијеви тестови (табела 3). Како би се избегла вероватноћа јављања грешке типа I, коришћена је Бонферонијева корекција алфа нивоa значајности. На основу серије ових тестова добијено је да се студенти IV године знатно разликују од свих осталих студената у оцени квалитета организације наставе (табела 3), тј. да дају ниже оцене овом аспектa квалитета наставе (график 1). Дакле, студенти IV године мање су задовољни наставничким компетенцијама предметних наставника. С друге стране, студенти II године основних студија и студенти мастер и докторских студија дају више оцене реализацији наставе у односу на преостале студенте (табела 3). Разлике у односу на квалитет организације наставе нису значајне, имајући у виду кориговани ниво значајности.

Резултати приказани на графику 1. указују на још једну систематску тенденцију: на свим годинама студијама добија се исти образац оцена. Наиме, најбоље се оцењује реализација наставе, па потом организација наставе и на крају студијски програм. Све разлике у овим оценама су статистички значајне ($p < ,01$).

График 1. Ефекат године студија на оцену квалитета наставе³

Повезаност оствареног успеха на студијама и задовољства аспектима квалитета наставе испитиване су Спирмановим ρ -коэффицијентом. На овом месту је битно напоменути да студенти I године OAC у зимском семестру нису још имали положене испите у време спровођења евалуације, те су они изузети из узорка у овим анализама (57 студената). Успех корелира значајно ($p < ,01$), али врло ниско са свим аспектима евалуације квалитета наставе, при чему је корелација нешто виша са реализацијом наставе ($,14$) у односу на организацију наставе ($,06$) и студијски програм ($,06$).

3 Иако је коришћен непараметријски тест, зарад јаснијег приказа резултата приказане су аритметичке средине на скалама квалитета наставе.

Будући да је успех повезан са годином студија ($K-W\chi^2(4) = 98,54, p = ,000$), у смеру у којем студенти виших година остварују виши успех, да би се добио детаљнији увид у релације између успеха и задовољства квалитетом наставе, израчунате су корелације за сваку студијску годину понаособ. На основу резултата (табела 4), може се закључити да успех значајно корелира са задовољством реализације наставе на свим годинама основних студија, док су са задовољством организације наставе и студијским програмом значајне корелације добијене код студената виших година студија тј. IV године ОАС, МАС и ДАС.

Табела 4. Корелација између успеха на студијама и оцене квалитета наставе

Квалитет наставе	Година студија				
	I (n = 135)	II (n = 151)	III (n = 98)	IV (n = 93)	МАС и ДАС (n = 76)
Квалитет организације наставе	,01	,03	,00	,19***	,22**
Квалитет студијског програма	,02	,08*	,03	,15**	,23**
Реализација наставе	,12***	,12***	,20***	,15**	,11

Лејенда: *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Дискусија

Резултати овог истраживања показују да се приликом студентске евалуације могу издвојити три аспекта квалитета наставе: квалитет организације наставе, квалитет студијског програма и квалитет реализације наставе. Док се прва два аспекта могу повезати са субјективним карактеристикама процене квалитета наставе, реализација наставе одговара објективним карактеристикама. То је у складу са Хандаловом анализом студентске евалуације на основу које се добијају објективне информације о одржавању и присуству настави, као и субјективне процене о личном искуству у наставном процесу (Handal, 2003). Ови аспекти квалитета наставе подударају се с издвојеним у ранијим истраживањима, а који се односе на организацију наставе и лична и стручна својства наставника, као и на одлике и значај појединачних предмета (Hill et al., 2003; Lammers & Murphy, 2002). Важно је истаћи и да је квалитет наставе одређен начином њеног организовања, као и посебним аспектима који се односе на поступке наставника и њихове педагошке компетенције, а не само наставним садржајем. О значају педагошко-психолошких својстава наставника као о фактору који умногоме доприноси квалитету високошколске наставе, говоре и ранија истраживања (*Common European Principles...*, 2005; Hativa & Birenbaum, 2000; Hénard, 2010; Lammers & Murphy, 2002). У претходним истраживањима потврђено је да најважнији аспекти који, по мишљењу студената, доприносе квалитету наставе јесу понашање наставника, као и планирање и организовање наставе и реализација предавања (Biggs, 2001; Gibbs & Goffey, 2004; March, 2007; Metcalfe & Matharu, 1995).

На основу висине оцена изолованих аспеката квалитета наставе, може се закључити да студенти имају тенденцију да дају високе оцене свим издвојеним аспектима. Посебно високо оцењује се реализација и организација наставе, где је приметно и

највеће слагање међу студентима. Нешто ниже оцене студенти додељују студијском програму и садржају у односу на остале аспекте квалитета наставе, али се генерално те оцене и даље могу сматрати високим.

Међутим, показано је да евалуација појединих аспеката квалитета наставе зависи од карактеристика студената. Наиме, резултати показују да се студенти четврте године основних студија знатно разликују од осталих у процени квалитета наставе, и то аспекта који се односи на квалитет организације наставе. С друге стране, студенти друге године основних студија дају највише оцене управо овом аспекту квалитета наставе. Може се претпоставити да су због дужег образовног искуства студенти на четвртој години основних студија више критични према наставном процесу тј. наставничким компетенцијама, будући да имају искуства са већим бројем наставника и више знања о начинима организовања и спровођења квалитетне наставе. Такође, студенти четврте (завршне) године налазе се у ситуацији када треба да одлуче о наставку студија или запошљавању. Суочавају се с новом улогом и потребама тржишта рада, при чему процењују стечено знање и компетенције и њихову применљивост у професионалном окружењу. Из тог разлога могу изражавати више критичан став према целокупном образовном искуству. С друге стране, студенти на нижим годинама студија још увек нису у потпуности упознали све аспекте студија, нити стекли искуство које би могло изазвати одређене реакције или негативне конотације. Ови налази пружају подршку ауторима који истичу да се образовно искуство студената трансформише и мења у складу с тим како и они напредују од прве до последње године студија и те промене их померају ка конструктивнијем и више критичком погледу на знање и начине учења (Rodriguez & Cano, 2007).

Очигледно да поступци и активност наставника умногоме обликују квалитет наставе. У том смислу и образовне промене зависе од тога шта наставници раде и мисле (Fullan, 2007). Тиме се указује на специфичан положај у којем су наставници, као и на то да се налазе под одређеним притиском да испуне захтеве који су формално и декларативно постављени, а односе се на циљеве и начине унапређивања квалитета наставе и ефикасности студирања. То је посебно изражено код студената друштвено-хуманистичких наука, какав је и узорак у овом истраживању, јер имају више критичан став према квалитету наставе и педагошком раду наставника (Hativa & Birenbaum, 2000; Lungulov, 2015). Наиме, организација наставе у којој се више користе дискусије, аргументовање, дебате и сл., што је карактеристично за друштвено-хуманистичке науке, више утичу на развој критичког мишљења и других општих способности (Kember et al., 2007).

Даље, резултати указују на то да, иако су генерално сви студенти најзадовољнији реализацијом наставе, студенти мастерских и докторских студија су много више задовољни овим аспектом у односу на студенте свих година основних студија. Овакви резултати се могу тумачити чињеницом да је на вишим нивоима студија присутна специфична организација наставе која је усклађена с обавезама студената и обично се распоред прави у договору са студентима, посебно на докторским студијама. У складу с тим, неке анализе показују да постдипломци сматрају да су вештине организације наставе најзначајније за остварење образовних циљева, као и да више преферирају структурирани приступ од млађих студената (Crumbley et al., 2001). Наставу на

мастерским и докторским студијама карактерише мањи број студената по појединачном предмету, индивидуализовани и диференцирани приступ, као и већа могућност истраживања у складу с личним интересовањима и преференцијама сваког студента. Таква организација наставе резултира детаљнијим и продубљенијим приступом наставним садржајима, а ранијим истраживањима утврђено је да студенти који имају тзв. дубоки приступ учењу (енг. *deep approach*) сматрају наставу квалитетнијом, циљеве и стандарде као јасно постављене и више развијају независност. С друге стране, студенти који имају површни приступ учењу (енг. *surface approach*), сматрају да су захтеви исувише високо постављени, да су преоптерећени и да је оцењивање неадекватно (Diseth et al., 2010; Ginns et al., 2007). У таквој ситуацији не изненађује да студенти постдипломских студија сматрају да је квалитет реализације наставе на знатно вишем нивоу у односу на студенте основних студија.

Када је реч о академском постигнућу, утврђено је да успех студената има значајне ефекте на процену квалитета наставе и њихово задовољство образовном услугом на факултету. На основу детаљнијих анализа, потврђено је да успех студената позитивно корелира са задовољством реализацијом наставе на свим годинама основних студија. Дакле, студенти који имају већу просечну оцену на студијама задовољнији су реализацијом наставе. Може се претпоставити да су студенти с вишим академским успехом активнији у настави и да редовније присуствују настави, што је повезано с већим вредновањем редовности одржавања часова предавања и вежби, као и консултација.

Такође, добијено је да студенти завршних година, мастерских и докторских студија који имају високо академско постигнуће дају високе оцене квалитету организације наставе и студијског програма. Другим речима, студенти са вишом просечном оценом сматрају да су педагошке компетенције наставника и сарадника, као и садржаји и програм наставних предмета знатно квалитетнији у односу на студенте са нижом просечном оценом. Веће задовољство садржајем и педагошким радом наставника може се образложити изборима које су омогућени студентима завршних година и виших нивоа студија. Наиме, студенти су у позицији да самостално креирају курикулум и одаберу изборне предмете у складу са својим интересовањима и потребама. Избор предмета је, такође, често повезан и са преференцијама одређеног наставника. Резултати могу упућивати на закључак да је успех на нижим годинама студија више повезан за објективним показатељима квалитета, а на вишим годинама и нивоима студија са субјективним проценама квалитета наставе.

На основу ових резултата, може се направити паралела са другим релевантним истраживањима у којима је утврђено да испитаници са вишим образовним циљевима и постигнућима, као и студенти који имају и веће професионалне и образовне аспирације и постигнућа, позитивније оцењују услове студирања (García Aracil, 2008). Слични резултати добијени су у студијама у којима су испитивани ефекти постигнућа студената и њиховог приступа учењу на процену и задовољство образовним искуством (Biggs et al., 2001; Biggs & Tang, 2011; Cristina et al., 2010; Ramsden, 2003).

На овом месту треба поменути и ограничења рада. Ограничење се односи на добровољно попуњавање упитника, те се поставља питање да ли ће оцене појединих

аспекта квалитета наставе бити високе и у случају да су студенти у обавези да евалуирају квалитет наставе. Такође, како узорак чине студенти друштвено-хуманистичких наука, за које је показано да имају изразитије критичан став у односу на друге студенте (Hativa & Birenbaum, 2000; Lungulov, 2015), резултате о квалитету наставе не би било оправдано генерализовати и на студенте осталих научних поља. Још једно потенцијално ограничење може потицати од узорка, из разлога што га чине студенти једног факултета тј. Филозофског факултета у Новом Саду, те се поставља питање генерализације резултата и на студенте других факултета истог или сличног профила у земљи. Међутим, с обзиром на то да новосадски факултет похађају студенти из различитих региона и места у Србији, претпоставља се да је узорак довољно репрезентативан за популацију студената друштвено-хуманистичких наука.

Закључак

Узевши све у обзир, може се закључити да предложени кратки упитници за испитивање квалитета наставе за потребе студентске евалуације задовољавају критеријуме у погледу поузданости и валидности и да се могу сматрати корисном мером када је потребна брза процена квалитета наставе. Добијени резултати указују на то да приликом процене квалитета наставе и студијских програма није могуће занемарити ефекат студентских академских и других карактеристика. Другим речима, „курикулум више не може бити дизајниран за потребе хомогене популације. Студентска различитост, мобилност и притисак глобализације присиљавају нас да променимо начин на који размишљамо о курикулуму“ (Lattuca, 2007: 39–40). С тим у вези може се закључити да је квалитет високог образовања детерминисан квалитетом студијског програма (курикулума), квалитетом наставно-научног процеса, квалитетом остварености исхода учења или компетенцијом коју стичу студенти који заврше студијске програме (Gajić i sar., 2009). Дакле, претпоставке о различитости процена квалитета наставе у зависности од академских, па и социодемографских карактеристика студената, већином су засноване на теоријским одређењима или ставовима према којима је квалитет образовања и наставе веома тешко прецизно дефинисати и претежно зависи од онога ко наставу посматра и евалуира.

Литература

- Becher, T. (2004). Higher Education in a Context of Change. In B. Moon, S. Brown & M. Ben Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 705–722). London: Taylor & Francis.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does* (4th edition). Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 1, 133–149.
- Biggs, J. B. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, Vol. 41, No. 3, 221–238.

- Brus, S., Komljenović, J., Mac Síthigh, D., Noope, G. & Tück, C. (2007). Student Participation in QA: Strengths and Challenges. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J. Komljenović, A. Orphanides & A. Sursock (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 53–58). Brussels: European University Association asbl.
- Byrne, M. & Flood, B. (2003). Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: An Evaluation of the Course Experience Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 2, 135–145.
- Castelluccio, C. & Lanfranco, M. (2006). Quality Assurance in United Kingdom Higher Education. A Case Study: The London Metropolitan University. In C. Orsinger (Ed.), *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* (pp. 23–50). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005)*. European Commission, Retrived September 21, 2014 from the World Wide Web
http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf
- Cristina, S., Gonçalves, F. & Faíscas, L. (2010). Approaches to Studying in Higher Education Portuguese Students: A Portuguese Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. *Higher Education*, Vol. 59, No. 3, 259–275.
- Crumbly, L., Henry, B. K. & Kratchman, S. H. (2001). Students' Perceptions of the Evaluation of College Teaching. *Quality Assurance in Education*, Vol. 9, No. 4, 197–207.
- Curvale, B. (2010). Toward the European Quality Assurance Dimension: Fostering the Participation of ENQA Members. In F. Crozier, N. Costes, P. Ranne, & M. Stalter (Eds.), *ENQA: 10 years (2000–2010) A Decade of European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education* (pp. 20–22). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Dale, B. G. (2003). TQM: An Overview. In B. G. Dale (Ed.), *Managing Quality* (pp. 3–33). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S. & Larsen, S. (2010). Academic Achievement Among First Semester Undergraduate Psychology Students: The Role of Course Experience, Effort, Motives and Learning Strategies. *Higher Education*, Vol. 59, No. 3, 335–352.
- Doherty, J. (1994/2005). Introduction: The Concern for Quality. In J. Doherty (Ed.), *Developing Quality Systems in Education* (pp. 2–19). London: Taylor & Francis.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change (4th edition)*. New York: Teachers College Press.
- Gajić, O., Budić, S. i Lungulov, B. (2009). „Jedinstvo u različitosti“ kao evropska dimenzija visokog obrazovanja. U O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Istraživanje i razvoj (Vol. 5)* (str. 133–146). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- García Aracil, A. (2008). European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education. *Higher Education*, Vol. 57, No. 1, 1–21.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 5, No. 1, 87–100.
- Ginns, P., Prosser, M. & Barries, S. (2007). Students' Perceptions of Teaching Quality in Higher Education: The Perspective of Currently Enrolled Students. *Studies in Higher Education*, Vol. 32, No. 5, 603–615.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. In D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education* (pp. 3–20). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Handal, G. (2003). *Studentska evaluacija nastave: Priručnik za nastavnike i studente visokoškolskih ustanova*. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Hativa, N. & Birenbaum, M. (2000). Who Prefers What? Disciplinary Differences in Students' Preferred Approaches to Teaching and Learning Styles. *Research in Higher Education*, Vol. 41, No. 2, 209–236.
- Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD.
- Hill, Y., Lomas, L. & MacGregor, J. (2003). Students' Perceptions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 11, No. 1, 15–20.
- Hoy, C., Bayne Jardine, C. & Wood, M. (2005). *Improving Quality in Education*. London: Taylor & Francis Group.
- Kehm, B. (2003). Internationalization in Higher Education: From Regional to Global. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice* (pp. 109–118). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Kember, D., Leung, D. Y. P. & Ma, R. S. F. (2007). Characterising Learning Environments Capable of Nurturing Generic Capabilities in Higher Education. *Research in Higher Education*, Vol. 48, No. 5, 609–632.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes*. Cork: University College Cork.
- Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 207–227). Dordrecht: Springer.
- Knight, J. (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*, No. 33, 2–3.
- Kristoffersen, D. (2010). From the First Pilot Projects to the Founding of ENQA (1994–2000). In F. Crozier, N. Costes, P. Ranne, & M. Stalter (Eds.), *ENQA: 10 years (2000–2010). A Decade of European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education* (pp. 5–9). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Lammers, W. & Murphy, J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 3, No. 1, 54–67.
- Leisyte, L. & Westerheijden, D. F. (2014). Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 83–98). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 27, No. 1, 27–52.
- Lisbon European Council, *Presidency conclusions* (2000). European Parliament, Retrieved September 23, 2015 from the World Wide Web http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Lungulov, B. (2011). Ishodi učenja u visokom obrazovanju kao indikatori kvaliteta obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, god. 7, br. 9, 610–623.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- March, H. W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 319–383). Dordrecht: Springer.
- Metcalfe, D. H. & Matharu, M. (1995). Students' Perception of Good and Bad Teaching: Report of a Critical Incident Study. *Medical Education*, Vol. 29, No. 3, 193–197.

- McKimm, J. (2009). Teaching Quality, Standards and Enhancement. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marsha (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 186–197). New York: Routledge.
- Newton, J. (2007). What is Quality?. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J. Komljenović, A. Orphanides & A. Sursock (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 14–20). Brussels: European University Association asbl.
- Quiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 2, 248–270.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education (2nd edition)*. London: Routledge Falmer.
- Realising the European Higher Education Area* (2003). Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 september 2003, Retrived December 18, 2015 from the World Wide Web
http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions* (2013). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rodriguez, L. & Cano, F. (2007). The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-sectional and Longitudinal Study. *Studies in Higher Education*, Vol. 32, No. 5, 647–667.
- Schofer, E. & Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, Vol. 70, No. 6, 898–920.
- Scott, P. (2010). Higher Education and the Transformation of Society. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education – 3rd edition* (pp. 370–376). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekens, J. (2007). Student Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: Development of an Instrument Based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, No. 6, 667–679.
- Sporn, B. (2003). Management in Higher Education: Current Trends and Future Perspectives in European Colleges and Universities. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice* (pp. 97–107). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2009). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Retrived October 21, 2015 from the World Wide Web
http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf
- Tauch, C. (2004). Almost Half-time in the Bologna Process – Where Do We Stand? *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 3, 275–288.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, Vol. 48, No. 1, 5–26.
- The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade* (2009). Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009, Retrieved October 2, 2014 from the World Wide Web
http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012). Brussels: Eurydice.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Pârlea D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (revised and updated edition)*. Bucharest: UNESCO – CEPES.

Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The Development, Validation and Application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, Vol. 22, No. 1, 33–53.

Ziegler, M., Kemper, C. J. & Kruey, P. (2014). Short Scales – Five Misunderstandings and Ways to Overcome Them. *Journal of Individual Differences*, Vol. 35, No. 4, 185–189.

Примљено: 12. 05. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 25. 10. 2016.

Прихваћено за штампу: 11. 11. 2016.

STUDENT SATISFACTION WITH TEACHING QUALITY: THE EFFECTS OF YEAR OF STUDY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract *The aim of the research presented in the paper was to study the basic aspects of teaching quality and to establish the effects of students' academic characteristics on teaching quality evaluation. The sample consisted of 534 students of the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The students completed an evaluation questionnaire on a voluntary basis as part of the Faculty's internal quality control. Analysis has yielded three components of teaching quality: organization of teaching, curriculum and classroom instruction. The findings indicate that fourth-year undergraduates are less satisfied with the quality of teaching organization i.e. with teachers' competences than students in other years of study. On the other hand, second-year undergraduates and M.A. and PhD students tend to assess classroom instruction more positively than other students. There is significant statistical correlation between academic achievement and satisfaction with classroom instruction in all years of undergraduate studies, while a significant correlation of academic achievement with satisfaction with classroom instruction and curriculum was obtained from fourth-year students and M.A. and PhD students. The findings indicate the importance of taking into consideration the academic characteristics of students when analyzing the results of students' evaluation of teaching quality.*

Keywords: *student evaluation, teaching quality, level of studies, year of studies, academic achievement.*

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБЫ И УСПЕВАЕМОСТИ

Резюме *Целью представленного в настоящей статье исследования было изучение основных аспектов качества обучения и определение влияния академических характеристик студентов на оценку качества преподавания. Исследование проведено на примере 534 студентов Философского факультета в Нови-Саде. Студенты добровольно заполнили анкетный лист для студенческой эвальвации в рамках внутреннего контроля качества, который регулярно осуществляется на факультете. На основе анализа основных компонентов выявлены следующие составляющие качества обучения: организация обучения, программа обучения, реализация программы обучения. Результаты исследования показывают, что студенты четвертого курса менее удовлетворены качеством организации обучения, то есть компетенцией преподавателей, по сравнению со студентами второго курса. С другой стороны, оценки реализации обучения студентов второго курса, студентов магистратуры и докторантуры отличаются от оценок остальных студентов. Успех в учебе статистически значимо коррелирует с выраженной удовлетворенностью реализацией обучения у всех студентов, в то время как обнаружена значимая корреляция удовлетворенности организацией обучения и учебной программой у студентов четвертого курса, магистратуры и докторантуры. Полученные результаты указывают на важность соблюдения академических характеристик студентов при анализе результатов студенческой эвальвации.*

Ключевые слова: *студенческая эвальвация, качество преподавания, уровень обучения, курс обучения, успеваемость.*