

Mogućnosti evaluacije visokoškolske nastave

Branko Bognar i Maja Bungić¹

Sažetak: Ovo akcijsko istraživanje ostvareno je u okviru nastave kolegija Metodika odgoja tijekom jednoga semestra. Namjera nam je bila *unaprijediti evaluaciju visokoškolske nastave*. Kako bi to ostvarili koristili smo se različitim oblicima sumativne i formativne evaluacije, a poseban naglasak postavili smo na kritičko prijateljstvo između studenta i profesora (suautora ovog rada). Za ostvarivanje kritičkoga prijateljstva koristili smo se videozapisima nastave. Na kraju nastave studentima su bili ponudeni različiti anketni upitnici i evaluacijski listići, a proveli smo i otvoreni standardizirani intervju sa skupinom studenata te radionicu koja je bila posvećena evaluaciji visokoškolske nastave. Naše istraživanje pokazalo je kako studenti kao subjekti nastavnoga procesa mogu aktivno sudjelovati u ostvarivanju evaluacije, a njihova zapažanja i prijedlozi mogu potaknuti nastavnika na unaprjeđenje svih etapa nastavnoga procesa, pa tako i evaluacije. Smatramo kako je evaluaciju u visokoškolskoj nastavi moguće unaprijediti edukacijom profesora i studenata o njezinoj važnosti za kvalitetu nastavnoga procesa, upoznavanjem s različitim mogućnostima uključivanja studenata u taj proces, što je ostvareno na jednom od stručnih skupova koji je održan za nastavnike na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Cljučne riječi: evaluacija, četvrta generacija evaluacije, visokoškolska nastava, kritičko prijateljstvo, akcijsko istraživanje

Summary: This action research project was realized as a part of course "Methodology of Education" during one semester. We intended to *improve evaluation of high-school teaching*. We devised and conducted different forms of summative and formative evaluation putting an emphasize on critical friendship between student and professor (coauthors of this account). For realization of critical friendship we utilized video records of teaching. At the end of teaching we offered to students different questionnaires and evaluation sheets, we conducted open standardized interview with the group of students, and realized workshop which was dedicated to evaluation of higher education teaching. Our research showed that students as subjects of educational process could actively participate in evaluation, and their comments and suggestions could stimulate the teacher to improve all phases of teaching process, along with evaluation. We consider that evaluation of higher education teaching could be improved by education of teachers and students about importance of evaluation for the quality of teaching process and different ways of including students in this process that was obtained at a professional meeting for teachers at the Philosophical Faculty of Osijek.

Key words: evaluation, fourth generation evaluation, higher education teaching, critical friendship, action research

1. Uvod

Evaluacija nastavnog procesa trebala bi biti sastavni dio profesionalne prakse svakog nastavnika. Međutim, kada se prije četrdesetak godina u Velikoj Britaniji prvi puta pojavila knjiga o evaluaciji visokoškolske nastave, tome nije bilo tako. Hounsell (2003) navodi kako je ta, tada vrlo kontroverzna tema, zapanjila, prestrašila pa čak i uvrijedila mnoge nastavnike. Slična situacija se dogodila kod nas nakon uvođenja Bolonjskog procesa u kojemu se naglašava potreba za evaluacijom akreditiranih studijskih programa i visokih učilišta, što među ostalim podrazumijeva i sustavnu brigu oko osiguranja kvalitete visokoškolske nastave.

Prema Pattonu (1990, str. 11-12) evaluacija kao oblik akcijske znanosti služi informiranju i unaprjeđenju prakse, odnosno rješavanju individualnih i društvenih problema. Dakle, evaluacija nastavnog procesa služi prije svega njegovom unaprjeđenju, a ne samo procjeni nastavničkih kompetencija. Dobar nastavnik je onaj koji preispituje svoju nastavnu praksu, unaprjeđuje nastavničke kompetencije, a nastavni proces vrednuje s obzirom na njegov utjecaj na one koji uče (Brown i sur., 2003).

Povratne informacije o nastavnom djelovanju moguće je prikupljati iz različitih izvora. Hounsell (2003) razlikuje podatke prikupljene evaluacijom od strane studenata, kolega nastavnika ili stručnih suradnika te samoevaluacijom. Osim toga, podaci mogu uključivati posjećenost kolegija, prolaznost na ispitima, broj studenata koji slušaju kolegij, obrasce načina ocjenjivanja, umor i

¹ Doc. dr. sc. Branko Bognar, Filozofski fakultet u Osijeku i Maja Bungić, studentica diplomskog studija filozofije i pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku

aktivnost studenata na nastavi i slično. Evaluaciju nastavnog procesa od strane studenata moguće je provesti pomoću evaluacijskih listića, anketa, vođenjem strukturiranih rasprava u grupi ili putem elektroničkih upitnika.

Evaluacija može biti *sumativna* ili *formativna*. *Sumativnom* se evaluacijom, prema Pattonu (2002, str. 218), ispituje ukupna učinkovitost programa, politike ili proizvoda kako bi bilo moguće donijeti odluku o njegovu nastavku i procijeniti mogućnost primjene u drugim situacijama. Sumativna evaluacija se rijetko u potpunosti oslanja na podatke prikupljene kvalitativnim istraživanjem, međutim kvalitativni pristup u sumativnoj evaluaciji podacima daje određenu dubinu, detalje, a kvantitativnim podacima istančanost.

Formativna evaluacija podrazumijeva sustavno i kontinuirano praćenje ostvarivanja nastavnog procesa s ciljem njegove stalne dorade i unapređenja. U ostvarivanje formativne evaluacije mogu biti uključeni svi sudionici odgojno – obrazovnog procesa, ali najčešće su to nastavnici i učenici. Formativna evaluacija se oslanja na različite vrste podataka pri čemu posebnu važnost imaju kvalitativni pokazatelji (Patton, 2002). Scriven (1966) ističe važnost korištenja obje vrste evaluacije u istraživanjima odgoja i obrazovanja.

Guba i Lincoln (1989) smatraju kako postoje četiri prepoznatljive generacije evaluacije. *Prva generacija evaluacije* obilježena je izdašnom primjenom testova kako bi se *izmjerila* učenička postignuća. Osnovna svrha ovakvog pristupa temelji se na pretpostavci da škola treba naučiti učenike o onome što je poznato i smatra se istinitim, a učenici trebaju pokazati što su naučili odgovarajući na pitanja u različitim ispitnim situacijama. Na temelju takvog razumijevanja evaluacije nastali su brojni standardizirani testovi među kojima je najpoznatiji test inteligencije. U našim uvjetima projekt državne mature predstavlja primjer evaluacije prve generacije.

U *drugoj generaciji evaluacije* naglasak je postavljen na *opisu* prednosti i nedostataka nastavnog kurikuluma polazeći od zadanih odgojno-obrazovnih ciljeva. Ovaj način evaluacije sličan je formativnoj evaluaciji samo što rezultati nisu dostupni za vrijeme ostvarivanja programa, već nakon njegova završetka. Na temelju analize prikupljenih podataka kurikulum se doraduje i mijenja sve dok se ne postignu očekivani rezultati. Instrumenti koji su razvijeni u prvoj generaciji evaluacije predstavljaju samo neke od postupaka koji se mogu koristiti u procesu evaluacije. Na sličnom principu osmišljen je sustav unutrašnjeg osiguravanja kvalitete obrazovanja koji se ostvaruje na razini pojedinih fakulteta.

S obzirom da je druga generacija evaluacije bila u osnovi deskriptivna, javlja se potreba za evaluacijom koja će uključivati *prosuđivanje*. Upravo to predstavlja osnovnu značajku *treće generacije evaluacije*. U ovom slučaju evaluatori preuzimaju ulogu *prosuđivača* nastavljajući provoditi evaluacijske postupke značajne za prethodne generacije. Kako kvalitetno prosuđivanje podrazumijeva visoku razinu stručnosti, evaluacija je postala poslom eksperata koji se ne zadržavaju samo na evaluaciji izvedbe, već su i sami ciljevi postali predmetom prosudbe. Primjer takvog oblika evaluacije je vanjska neovisna periodična prosudba unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete visokih učilišta koju kod nas provodi Agencija za znanost i visoko obrazovanje.

Premda je svaka nova generacija evaluacije predstavljala napredak u odnosu na prethodnu, Guba i Lincoln (1989) smatraju kako sve tri generacije imaju određene nedostatke koji se očituju prije svega u nedovoljnoj razini demokratičnosti. Zbog toga smatraju potrebnim uvesti *četvrtu generaciju evaluacije* koja ima sljedeće značajke: Evaluacija je sociopolitički proces na koji utječu društveni, kulturni i politički čimbenici. Evaluacija je suradnički proces koji podrazumijeva dogovaranje i pravo svih zainteresiranih sudionika na svoje mišljenje. U tom procesu svi sudionici su u isto vrijeme učenici i učitelji. To je kontinuirani, rekurzivni i divergentan proces u kojemu ne postoje trajne istine. Zaključci do kojih se dolazi u procesu evaluacije mogu u bilo kojem trenutku biti opovrgnuti novim informacijama ili uvođenjem sofisticiranijih evaluacijskih postupaka. Evaluacija je proces koji nije moguće unaprijed detaljno osmisliti jer svaki sljedeći korak u tom procesu ovisi o rezultatima prethodnog. Osim toga, to je proces s nepredvidljivim rezultatima. Evaluacija je stvaralački proces u kojemu se istina ne pronalazi već stvara. Naše akcijsko istraživanje je u velikoj mjeri ostvareno na principima četvrtre generacije evaluacije.

Smatramo kako je brigu o kvaliteti nastave posebno važno voditi na studijima koji osposobljavaju buduće nastavnike i pedagoge. Upravo bi visokoškolska nastava trebala biti primjer na temelju kojega će budući nastavnici i pedagozi razvijati svoje pedagoške kompetencije. Za kvalitetu visokoškolske, kao i bilo koje druge nastave, posebno je važna kvalitetna evaluacija koja se, nažalost, još uvijek često provodi na nesustavan i površan način.

2. Empirijski dio istraživanja

2.1. Izbor istraživačkog pristupa

Kako nam je namjera bila unaprijediti evaluaciju u našoj praksi, kao istraživački pristup odabrali smo akcijsko istraživanje jer je ono usmjereno na promjene, a ne samo na teorijsko objašnjenje određenih fenomena (Carr i Kemmis, 1986; McNiff i Whitehead, 2010; Reason i Bradbury, 2006). Osim toga, taj istraživački pristup najbliži je četvrtoj generaciji evaluacije koja je korištena u ovom istraživanju (Guba i Lincoln, 1989; Heron i Reason, 1997, str. 284). Smatramo kako akcijsko istraživanje predstavlja sustavno, stvaralačko, suradničko djelovanje koje podrazumijeva filozofsko promišljanje vrijednosnih polazišta, kreativno osmišljavanje novih mogućnosti s ciljem ostvarivanja suštinskih promjena, prikupljanje podataka o procesu ostvarivanja promjena, (samo)kritičko promišljanje postignutih rezultata i pronalaženje načina kojima bi iskustva nastala kroz proces akcijskog istraživanja mogla postati dijelom kulture uže i šire društvene zajednice.

Akcijska istraživanja se u posljednjih dvadesetak godina sve više koriste u našim predškolskim, osnovno-školskim i srednjoškolskim ustanovama, ali ne i u visokoškolskom kontekstu. Za razliku od toga u svijetu postoji daleko više iskustva u korištenju akcijskih istraživanja koja omogućuju unapređenje visokoškolske nastave, ali isto tako doprinose razvoju teorije (Atweh, Kemmis i Weeks, 1998; Norton, 2009). Nadamo se da će naše istraživanje biti poticaj sveučilišnim nastavnicima da u većoj mjeri koriste akcijska istraživanja u svojoj praksi.

2.2. Kontekst akcijskog istraživanja

Ovo akcijsko istraživanje je nastalo kao plod suradnje između studentice 3. godine preddiplomskog studija filozofije i pedagogije Maje Bungić te docenta Branka Bognara u okviru kolegija Metodika odgoja tijekom ljetnog semestra 2010./2011. akademske godine. U vođenju nastave Metodike odgoja sudjelovala je i asistentica Ružica Pažin Ilakovac koja nam je ujedno bila kritički prijatelj. U istraživanju je sudjelovalo 37 studenata prve godine diplomskog studija pedagogije. Nastava se održavala petkom od 8,00 do 11,15 sati u tzv. „pedagogijskoj učionici“ na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Svojim uređenjem prilagođenim suradničkom učenju studenata (slika 1) učionica se razlikuje od većine ostalih prostorija na fakultetu koje su uglavnom prilagođene tradicionalnoj nastavi u kojoj dominira aktivnost nastavnika.



Slika 1. Učionica za nastavu pedagogije

2.3. Problem akcijskog istraživanja

Smatramo kako bi sveučilišna nastava trebala uvažavati potrebe i interese studenata te im omogućiti aktivno i kreativno sudjelovanje u svim etapama nastavnog procesa: dogovoru, realizaciji i evaluaciji (Bognar i Matijević, 2002). Nažalost, takva praksa nije uvijek prisutna. Studenti se žale na nastavu u kojoj nema dovoljno produktivne interakcije, u kojoj nedostaje suradnja, a student je samo pasivni promatrač aktivnosti nastavnika. Studenti ponekad osjećaju kako ih se ne čuje ili ne želi čuti kada govore o problemima koji se u nastavi nerijetko pojavljuju.

Mijenjanju takvog stanja bi mogla pripomoći kvalitetna i demokratski provedena evaluacija u kojoj bi studenti zajedno sa svojim nastavnicima mogli otvoreno raspravljati o mogućnostima unapređenja nastave. Nažalost, evaluacija nastave u našoj visokoškolskoj ustanovi se u vrijeme provedbe istraživanja svodila pretežito na anonimnu „studentsku anketu“ koja se provodila na kraju svakog semestra. Takav oblik evaluacije ne zadovoljava u potpunosti potrebe studenata, ali ni nastavnika i što je još važnije nedovoljno utječe na unapređenje kvalitete nastave. Smatramo kako bi upravo nastavnici na nastavničkim studijima trebali doprinijeti poboljšanju kvalitete ne samo svoje nastave, već i njene evaluacije. Suočeni s problem nedovoljne aktivnosti studenata u nastavnom procesu, a posebno u određivanju kriterija za procjenu kvalitete nastavnog procesa te u aktivnom osmišljavanju i provedbi njene evaluacije odlučili smo započeti suradnju s ciljem unapređenja evaluacije visokoškolske nastave Metodike odgoja.

2.4. Plan akcijskog istraživanja

Jedna od prvih aktivnosti nakon dogovorene suradnje bila je izrada plana akcijskog istraživanja. Dogovorili smo se oko sljedećih ciljeva istraživanja (1) *osmisliti i provesti različite mogućnosti formativne i sumativne evaluacije* (2) *uključiti studente u osmišljavanje postupaka evaluacije* (3) *voditi računa o zadovoljstvu studenata nastavnog, a posebno njenom evaluacijom*.

Za procjenu uspješnosti ostvarenja postavljenih ciljeva istraživanja postavili smo sljedeće kriterije: (1) *Formativna evaluacija* je ostvarena korištenjem različitih evaluacijskih postupaka; rezultati formativne evaluacije omogućili su sudionicima nastavnog procesa unapređivanje kvalitete nastave. (2) *Sumativna evaluacija* je provedena na kraju nastavnog procesa korištenjem različitih evaluacijskih postupaka. (3) Polazeći od značajki četvrte generacije evaluacije važno nam je bilo da evaluacija bude demokratski proces u čije su osmišljavanje i izvedbu trebali biti uključeni svi sudionici nastavnog procesa, a prije svega studenti. (4) Rezultati evaluacije ukazuju na zadovoljstvo studenata kvalitetom nastave Metodike odgoja.

Aktivnosti predviđene za ostvarivanje ciljeva istraživanja podijeljene su prema vrsti evaluacije:

- a. *Formativna evaluacija* je podrazumijevala kritičko-prijateljske rasprave koje smo planirali ostvarivati odmah nakon nastave, ali isto tako i kasnije koristeći se e-poštom. Namjera nam je bila razgovarati o svojim dojmovima i mogućnostima unapređenja nastave Metodike odgoja. Osim toga planirali smo prikupljati različite povratne informacije o nastavi. Radionice smo planirali snimati video kamerom i fotoaparatom, a potom te snimke analizirati i komentirati. Studentima smo namjeravali ponuditi anketne upitnike ili evaluacijske listiće na kraju svake radionice. Planirali smo provesti otvoreni tematski intervju sa skupinom studenata.
- b. *Sumativnu evaluaciju* smo većim dijelom planirali provesti u okviru radionice posvećene evaluaciji visokoškolske nastave koja je ostvarena na kraju semestra. Namjera nam je bila saznati kako se evaluacija provodi, koliko su studenti zadovoljni njenom kvalitetom te kako bi oni mogli doprinijeti njenom unapređenju. Osim toga, studenti su na kraju ispunili završni evaluacijski upitnik za kolegij Metodika odgoja.

Različite oblike formativne evaluacije smo planirali provoditi tijekom cijelog semestra. Za provedbu sumativne evaluacije planirali smo četiri školska sata (180 minuta).

2.5. Ostvarivanje akcijskog istraživanja

Na početku istraživanja dogovorili smo se da studentica Maja Bungić pripremi različite oblike evaluacije nastave nakon svake radionice. Primjena različitih oblika evaluacije te snimanje radionica video kamerom i fotografskim aparatom odnosilo se na formativnu evaluaciju nastavnog procesa.

2.5.1. Evaluacija radionice „Što je čovjek?“

Na početku radionice doc. dr. sc. Branko Bognar je sa studentima dogovorio termin održavanja nastave. Osim toga studente je podijelio u šest stalnih skupina čime je stvorena pretpostavka za suradničko učenje. Svaka je skupina iznijela svoja očekivanja od kolegija, kolega i nastavnika, te osmislila ime, obilježja i moto tima. Nastavnik je zatim prezentirao plan i program izvođenja kolegija Metodika odgoja te predstavio studenticu Maju Bungić kao svog kritičkog prijatelja. Zajedno smo predstavili plan svog istraživanja i od studenata zatražili pismenu dozvolu za snimanje i fotografiranje nastave, što su oni učinili. Uslijedila je aktivnost „Susret s vanzemalcima“ u kojoj je igrokazom trebalo prikazati način na koji bi vanzemalcima predstavili našu ljudsku vrstu koja nastanjuje planet Zemlju. Nakon toga zadatak je bio razmisliti i u skupini raspraviti zašto su neandertalci izumrli, a naša vrsta je opstala. Ova je aktivnost upotpunjena gledanjem filma o neandertalcima. Nakon pročitanih izvadaka iz literature (Hegel, 1966; Cassirer, 1978; McBrearty i Brooks, 2000), studenti su pitanjima vezanim uz tekst, bili potaknuti na raspravu i izradu stripa o tome koje su sličnosti i razlike između čovjeka (*homo sapiens*) i drugih živih bića, a posebno izumrle vrste *hominana* - neandertalaca. Zaključili smo kako je čovjek samosvjesno, slobodno, stvaralačko biće koje stvara svoj svijet.

Prilikom svoga prvog posjeta nastavi studentica Maja je promatrala i video kamerom snimala nastavu (vidjeti <http://bit.ly/HoTdJm>). Prateći radionicu uočila je poteškoće vezane uz raspodjelu vremena po aktivnostima, što je zabilježila u svom istraživačkom dnevniku: „Možda se za neke aktivnosti (npr. „Susret s vanzemalcima“) trebalo izdvojiti manje vremena, kako bi ostalo dovoljno vremena za prezentaciju stripova iz aktivnosti *Razlike u odgoju između čovjeka i neandertalaca* na kraju“ (M. Bungić, osobna komunikacija, 7. ožujka 2011.). Problem s raspodjelom vremena tijekom ostvarivanja aktivnosti u okviru prve radionice smo istaknuli kao važan u našem razgovoru nakon radionice, kao i u našoj korespondenciji posredstvom interneta:

Problem pri organizaciji radionica je uvijek vrijeme. Naime, s jedne strane je važno da sudionici imaju dovoljno vremena osmisliti i ostvariti aktivnosti, a s druge je isto tako važno provesti i prokomentirati predviđeni program. Osim toga, nisu sve aktivnosti jednako važne. (B. Bognar, osobna komunikacija, 7. ožujka 2011.)

Taj problem je dijelom nastao zbog tehničkih i organizacijskih poteškoća koje su se pojavile na početku nastave, a koje su bile vezane uz pronalaženje slobodne učionice², pripremu materijala i tehničke opreme za snimanje, kašnjenje studenata i sl. Sve to utjecalo je i na zadovoljstvo studenata:

Nastava je na koncu trajala desetak minuta duže, pa su studenti pred kraj postali nemirni. Ovo produljenje trajanja sata na koncu je utjecalo na konačnu evaluaciju radionice pomoću evaluacijskog listića, koji sam pripremila. Bojim se da su studenti evaluacijski listić ispunili u žurbi i bez kvalitetnijeg osvrta na nastavu. (Istraživački dnevnik, 7. ožujak 2011.)

Možemo zaključiti kako na krajnji ishod evaluacije utječu brojni čimbenici kao što su organizacijski uvjeti, raspodjela vremena po aktivnostima, produljenje trajanja nastave, pad koncentracije, zamor i sl. Na pristup evaluaciji nastave može utjecati iskustvo koje su studenti doživjeli netom prije evaluacije. Smatramo kako bi efekt „posljednjeg doživljaja“ bilo moguće smanjiti korištenjem evaluacijskih postupaka nekoliko puta tijekom nastave, posebno ako ona duže traje kao u našem slučaju. Već na sljedećem bloku nastave problem s vremenskom artikulacijom nastave se nije pojavio što je moguće uočiti na snimci kritičko-prijateljskog razgovora (dio video zapisa koji počinje od 4,55 minute) nakon održane nastave (<http://vimeo.com/26651463>): „I ta

² Javio se problem u rasporedu pri čemu je došlo do preklapanja jednog bloka nastave s drugim obvezama studenata.

raspodjela vremena je danas tekla jako dobro i na kraju smo imali deset minuta za evaluaciju. Nije bilo nikakvog pritiska, tako da ono..., mogli su i promisliti kako će i što će odgovoriti“ (M. Bungić, osobna komunikacija, 11. Ožujka 2011.).



Slika 2. Evaluacijski listić „Neandertalci“

Evaluacijski listić proveden na kraju radionice je sadržavao crtež obitelji neandertalaca (slika 2), a zadatak je bio iz perspektive jednog od članova obitelji napisati što se studentima svidjelo, što im se nije svidjelo i što predlažu u svrhu unapređenja nastave. Rezultati evaluacijskog listića pokazali su kako su se otprilike polovici studenata svidjele sve aktivnosti, dok film o neandertalcima ističe 37,5% studenata: „Na današnjoj nastavi svidjelo mi se što smo imali suradnički oblik učenja, gledali film“. Studentima se osim toga svidjelo suradničko učenje, kreativnost i dinamičnost nastave. Nije im se svidjela nedisciplina nekih kolega studenata na nastavi, malo vremena za praktične aktivnosti, produženo trajanje nastave. Jedan student je naveo sljedeće: „Ne sviđa mi se što nisu svi studenti zainteresirani“. Dio studenata (19%) predlaže da nastava ostane kakva je bila danas, dok 12,5% predlaže realniju vremensku artikulaciju ostvarenih aktivnosti.

Uočili smo kako su studenti češće isticali ono što im se u nastavi svidjelo, dok su rjeđe pisali o onome što im se nije svidjelo ili davali prijedloge za unapređenja nastave. To može ukazivati na njihovo zadovoljstvo nastavom. Kako nam je bilo važno da studenti, osim pozitivnih komentara istaknu i ono što im se nije svidjelo, a posebno da navedu prijedloge za unaprjeđenje nastave, nismo bili u potpunosti zadovoljni rezultatima evaluacije. Smatramo kako bi bilo moguće potaknuti studente na detaljniju povratnu informaciju detaljnijim objašnjenjem i razgovorom o važnosti evaluacijskog postupka.

2.5.2. Kritički osvrt na video zapis nastave

Dio svoje suradnje ostvarivali smo komentirajući video zapise radionica. Nastavnik bi nakon radionice pripremio snimku nastave u digitalnom obliku koji bi oboje pregledali, studentica bi napisala svoje zamjedbe. Veći dio video zapisa i komentara razmjenjivali smo posredstvom interneta³ što nam je uvelike olakšalo komunikaciju i suradnju. Sugestije studentice bili su vezane uz način provedbe pojedinih aktivnosti:

Možda se u uvodu moglo malo više potaknuti studente da razmisle o početnom pitanju koje ste im postavili - „Kakve veze ima čovjek s kolegijem metodika odgoja i zašto ga spominjemo u ovom kontekstu na početku kolegija?“. Samo je jedan student izrazio svoje mišljenje. Smatram da se moglo potaknuti i druge na sudjelovanje. To se moglo ostvariti aktivnošću u kojoj će studenti povezivati pojmove *čovjek* i *odgoj* i doći do vlastitih spoznaja o vezi kolegija s njima, ili aktivnošću u kojoj će pokazati što je to što čovjeka čini čovjekom, ili kako odgoj utječe na ljudsko biće. (M. Bungić, osobna komunikacija, 16. 4. 2011.)

Nastavnik je prihvatio i razradio sugestiju studentice:

³ Pri tome smo za pohranjivanje video zapisa koristili javne servise YouTube i Vimeo.

Slažem se Majo. Pitanje koje sam postavio studentima je izuzetno važno i vjerojatno mu je trebalo posvetiti više vremena. Svakako ću razmisliti o još nekoj mogućnosti koja bi se tu mogla provesti. Evo jedne ideje: Studenti sjede u krugu. Nastavnik navede neku tvrdnju o čovjeku (npr. „Čovjek je stvaralačko biće.“). Nakon toga dobacuje lopticu nekom od studenata koji se treba nadovezati na tu tvrdnju, ali tako da kaže nešto o odgoju. Zatim dobacuje lopticu sljedećem studentu koji ponovno izriče tvrdnju „Čovjek je...“. Kako Vam se čini ta ideja? (B. Bognar, osobna komunikacija, 17. 4. 2011.)

Osim uočenih problema studentica je navodila prijedloge rješenja ili svoje osobne dojmove o pojedinim aktivnostima.

Iako ih studenti ponekad ne vole, meni se osobno sviđaju aktivnosti u kojima studenti glume, jer se time podiže atmosfera u grupi, studenti više surađuju pri dogovoru oko uloga, scenarija, a i gluma im može pomoći u oslobađanju od treme od javnog nastupa, što ih vježba za njihovo buduće zanimanje. (M. Bungić, osobna komunikacija, 16. travnja 2011.)

Komentiranje video zapisa nastave pomoglo je sagledati probleme iz različitih kutova i čuti nove ideje i kreativna rješenja. Višekratnim pregledavanjem video zapisa mogli smo uočiti sitne detalje koji mogu biti uzrokom nekih od problema, a koje bi inače bilo teško uočiti. Tijekom našeg zajedničkog komentiranja video zapisa nastave prepoznali smo vrijednost ovakvog načina suradnje kritičkih prijatelja. U jednoj od svojih poruka poslanih e - poštom nastavnik B. Bognar piše: „Majo, ovakav način komentiranja nastave je bit suradnje pedagoga i nastavnika. Vjerujem da će Vam ova naša suradnja pomoći u budućoj praksi pedagoga“ (osobna komunikacija, 17. travnja 2011.).

Možemo zaključiti kako u evaluaciji nastave studenti mogu doprinijeti svojim komentarima koji su viđeni iz perspektive različite nastavnikovo. Samim time mogu potaknuti nastavnika na promišljanje nastavnog procesa iz drugog kuta, te na njegovo unapređenje, čemu svjedoče riječi nastavnika: „Svojim komentarima i prijedlozima ste me potaknuli na razmišljanje, pomogli ste mi uočiti neke važne probleme, ali isto tako dali ste mi vrlo kvalitetne savjete koji bi mogli doprinijeti kvaliteti nastave“ (B. Bognar, osobna komunikacija, 17. 4. 2011.).

Osim sudionika akcijskog istraživanja u kritičko-prijateljsku raspravu o nastavi na temelju video zapisa moguće je uključiti i druge osobe, čak i one koje žive u inozemstvu. Za to je bilo potrebno pripremiti, prevesti i postaviti podnaslove⁴ ispod videozapisa koji su objavljeni na besplatnom servisu YouTube (vidjeti <http://bit.ly/IIRHFU> i <http://bit.ly/Hp1Wfg>). Osim video zapisa pripremili smo cjelovit izvještaj na engleskom jeziku o do tada provedenim aktivnostima s rezultatima evaluacije (vidjeti <http://bit.ly/IfOU1x>). Rasprava je ostvarena na sustavu za mrežnu suradnju (<http://pest-prog.ning.com>) te na radionicama koje su organizirane u okviru Pestalozzi programa Vijeća Europe za trening edukacijskih stručnjaka pod nazivom „Pestalozzi osnovna znanja, vještine i stavovi za sve učitelje.“

U raspravu se uključila jedna od voditeljica Pestalozzi programa i Jack Whitehead – predstavnik životno-teorijskog pristupa akcijskih istraživanja. Voditeljica Pestalozzi programa je u svojim komentarima ukazala na problem naglašavanja pozitivnih čovjekovih značajki te na nedovoljnu raspravu o negativnim aspektima čovjekova ponašanja. Sugerirala je kako bi sa studentima trebalo razgovarati i o tome zašto neki ljudi postaju destruktivni i naglasila kako nije moguće izliječiti bolest ako ne vidimo njene uzroke. Nakon kritičkih komentara razvila se komunikacija o različitim temama – od rasprave o polaznim vrijednostima, do različitih ideja kako bi radionice mogle biti unaprijeđene. Oboje sudionika rasprave su istakli kako su bili potaknuti na razmišljanje, pisanje i čitanje dodatne literature.

Jack Whitehead je komentirajući video zapise na sustavu za mrežnu suradnju sudionika Pestalozzi projekta naveo sljedeće:

Dragi Branko, poveznica do tvog izvještaja je funkcionirala te sam uživao čitajući ga i pregledavajući video zapise. Znam kako bi želio dobiti odgovore koji bi ti mogli pomoći u unapređivanju nastavne prakse. Moj osjećaj koji sam stekao na temelju podataka navedenih u izvještaju je da si već dobio izvrsnu kritičku evaluaciju kako od studenata, tako i od kritičkih prijatelja koja ti je pomogla unaprijediti praksu. Dopada mi se otvorenost u provedbi evaluacije.

⁴ Za izradu podnaslova videozapisa koristili smo besplatni program DivXLand Media Subtitler (<http://www.divxland.org/subtitler.php>)

Također mi se sviđaju vrijednosti koje su usmjerene na prevladavanje/razumijevanje diskriminacije i emancipaciju⁵. (J. Whitehead, osobna komunikacija, 21. travnja 2011.)

Nakon ovog gotovo u potpunosti pozitivnog komentara, rasprava nije nastavljena. Možemo uočiti kako su kritički komentari potakli nastavnika na razmišljanje, raspravu i čitanje literature, dok pozitivni komentari, premda su godili njegovom profesionalnom samopouzdanju, nisu imali većeg utjecaja na promišljanje, unapređivanje prakse, pa čak ni na potrebu za profesionalnim učenjem. Smatramo kako su za kritičko prijateljstvo potrebni pozitivni komentari koji pridonose razvoju profesionalnog samopoštovanja, ali su isto tako važni i otvoreni kritički komentari koji nas mogu potaknuti na promjene (Handal, 1999). Preporučljivo je da kritički prijatelji koristite oba pristupa premda to ne možemo uvijek očekivati od istih osoba. Iz našeg primjera moguće je uočiti kako je jedan kritički prijatelj (Whitehead) stavio naglasak na pozitivnu stranu nastave, dok su komentari u drugom slučaju bili pretežito kritički intonirani.

U svakom slučaju, možemo se složiti s Elliottom (1993, str. 176) kako učitelji mogu značajno unaprijediti svoju praksu samo u komunikaciji s drugim ljudima, a posebno sustručnjacima. Važnu ulogu u tom procesu mogu imati zajednice učenja (Stoll i Fink, 2000) koje se mogu sastojati od osoba iz istog profesionalnog konteksta (npr. kolege sa istog fakulteta ili odsjeka), odnosno distribuirane zajednice prakse (Wenger, McDermott i Snyder, 2002) u okviru nekog nacionalnog ili međunarodnog projekta (u našem slučaju Pestalozzi projekta). U drugom slučaju, važnu ulogu u ostvarivanju komunikacije imaju suvremeni sustavi za mrežnu suradnju.

2.5.3. *Intervju sa studentima*

Nakon praćenja i snimanja triju radionica proveli smo intervju. U intervjuu je sudjelovalo pet studentica. Razgovor, koji smo snimili video kamerom (vidjeti <http://vimeo.com/26647779>), ostvaren je u kabinetu nastavnika B. Bognara. Intervju je provela studentica M. Bungić, bez nazočnosti nastavnika. Pitanja iz intervjuja odnosila su se na nastavu iz kolegija Metodika odgoja. Studentice su govorile o svojim dojmovima vezanim uz nastavu. Iz njihovih odgovora možemo zaključiti kako im se nastava Metodike odgoja uglavnom sviđala: „Meni se nastava u svakom slučaju sviđala, zato što je vrlo kreativna i poticajna.“, „Sviđa mi se što je profesor Bognar entuzijastičan i što daje nadu da se nešto ipak može promijeniti u školstvu“.

Studentice su imale priliku usporediti nastavu Metodike odgoja s nastavom iz nekih drugih predmeta i sve su primijetile veliku razliku u načinu vođenja nastave. Naglasile su kako se nastava na našem fakultetu još uvijek većinom odvija tako da je student samo pasivni promatrač, a profesor onaj koji vodi glavnu riječ. Jedna je studentica rekla: „Ne volim sjediti i gledati u profesora dok on priča, a kad postaviš pitanje on te gleda ovako: 'A zašto si ti sada postavio pitanje?'. Volim kada je neka interakcija među ljudima, kada se nešto priča, kada se donose neki zaključci“. Druga studentica je naglasila: „Ovdje nema krivog odgovora, nema pogrešnog odgovora. Što god kažeš, tvoje mišljenje se uvažava.“ Na upit što mislite o nastavi profesora Branka Bognara jedna je studentica rekla: „Sviđa mi se profesorova energija koja se rijetko nalazi, mislim, puno je lakše sjesti i 'klikati' prezentaciju.“

Kada bi bile u mogućnosti voditi nastavu kolegija Metodika odgoja sve bi se studentice odlučile za kreativni pristup i suradničko učenje. Jedna je studentica rekla: „Mislim da bih i ja tako nekako organizirala nastavu. Tražila bih neke novitete, pripremila bih se dobro, istraživala malo. Možda bih organizirala i terensku nastavu.“

Prema Pattonu (1990, str. 335-337) intervju koji je provela M. Bungić predstavlja tzv. intervju fokus grupe. Ova vrsta intervjuja razvijena je 50-tih godina u okviru istraživanja tržišta kako bi se dobile što preciznije povratne informacije od korisnika usluga. Sudionici intervjuja su članovi homogene skupine ljudi koji trebaju dati odgovore na postavljena pitanja, ali tako da pri tome imaju priliku čuti odgovore ostalih sudionika.

S obzirom da smo intervju snimali video kamerom, postojala je bojazan da se studenti možda neće moći dovoljno otvoriti, ili će osjećati tremu, međutim, tijekom intervjuja nismo primijetili negativan utjecaj prisutnosti video kamere. Studenti su se otvorili i iskreno (samo)kritički

⁵ Preveo B. Bognar.

odgovarali na pitanja u svezi nastave Metodike odgoja, ali isto tako i drugih kolegija. Intervju fokus grupe se pokazao vrlo učinkovitim jer su studenti bili u prilici jedni druge nadopunjavati u odgovorima. Uz to osjetili su potporu grupe što je vjerojatno utjecalo na smanjenje optruzivosti prilikom odgovora na pitanja. Smatramo kako je na studente povoljno utjecala i činjenica što su u ulozi voditelja i snimatelja intervju bili studenti, pa se tako nitko nije osjećao kao na ispitu, već je to bio ugodan razgovor kolega studenata. Patton (str. 336) ističe kao jedan od nedostataka ove vrste intervju to što zahtijeva veće voditeljsko umijeće. U našem slučaju se pokazalo kako je studentica M. Bungić bila dorasla takvom zadatku te vrlo umješno provela intervju vodeći računa o podjednakoj aktivnosti svih sudionika.

Korištenje intervju u svrhu evaluacije nastave vrlo je učinkovito za dobivanje detaljnih povratnih informacija od studenata ili drugih sudionika nastavnog procesa. Intervjuiranjem studenata moguće je saznati informacije koje bi drugim evaluacijskim postupcima bilo teško prikupiti prije svega zbog često kratkog trajanja takvih aktivnosti za vrijeme nastave⁶. Na snimci intervju moguće je uočiti sitne detalje koji se katkada ne mogu izreći riječima, a to također može biti važan podatak prilikom kvalitativne analize.

2.5.4. Evaluacijski upitnici

Nakon tri provedene radionice, nastavnik B. Bognar je studentima ponudio evaluacijske upitnike. Upitnik se sastojao od 15 tvrdnji koje je trebalo ocijeniti ocjenom od 1 („u potpunosti se ne slažem“) do 5 („u potpunosti se slažem“), opcija 0 značila je „ne mogu odgovoriti“. Tvrdnje su se odnosile na procjenu vlastitog zadovoljstva aktivnostima, njihovim vođenjem, interakcijom i suradnjom sudionika radionice. Studenti su također procjenjivali u kojoj mjeri su sadržaji zadovoljili njihove obrazovne potrebe, je li im odgovarao tempo izvođenja aktivnosti, jesu li ponuđeni materijali i izvori bili relevantni i korisni, koliko su mogli biti kreativni na radionici, u kojoj je mjeri radionica relevantna za njihovu buduću praksu i sl. Na kraju upitnika mogli su navesti što im se posebno sviđjelo, ono što im se nije sviđjelo te navesti prijedloge za unaprjeđenje nastave.

Rezultati anketnog upitnika pokazali su da su studenti najmanje zadovoljni mjerom u kojoj su ponuđeni sadržaji zadovoljili njihove obrazovne potrebe (3,83 od 5). Najvišom ocjenom ocijenili su mogućnost kreativnog izražavanja na nastavi (4,65), te razinu interakcije (4,52) i suradnje s kolegama studentima (4,55). Dakle, studenti su odgovorima na anketni upitnik još jednom potvrdili informaciju da im je nastava Metodike odgoja pružila priliku za kreativno i suradničko učenje. Ovu informaciju dobili smo i razgovorom u intervjuu sa studentima, ali i tijekom aktivnosti u radionici „*Mogućnosti evaluacije visokoškolske nastave*“ u kojoj su studenti definirali kriterije kvalitetne visokoškolske nastave.

Na našem fakultetu studenti svake godine imaju priliku sudjelovati u evaluaciji nastave pomoću tzv. *studentske ankete*. Ovaj upitnik, koji procjenjuje razinu zadovoljstva studenata kolegijima i načinom na koje ih pojedini nastavnici vode popunjava se putem interneta. U razgovoru koji smo proveli sa studentima u sklopu radionice „*Mogućnosti evaluacije visokoškolske nastave*“ iznijeli su nekoliko problema s kojima se susreću popunjavajući studentsku anketu. Jedna studentica je rekla: „Navedena su imena krivih profesora, a kada profesori dobiju rezultate ankete, naljute se“. Jedan je student primijetio: „Svakoga brine ta anonimnost i zbog toga se studenti ne usude izaći na anketu. Također nismo dovoljno informirani. Oni samo dođu i kažu: ‘Tad' i tad', u toj i toj učionici“. Studenti smatraju da se studentska anketa odrađuje samo kako bi se zadovoljila određena propisana forma i smatraju kako joj prava svrha ipak nije unaprjeđenje nastavnog procesa. Kao glavni uzrok, zbog kojeg studenti nemaju dobra iskustva s ovim upitnikom, istakli su nedostatak informiranosti o ciljevima. Također, smatraju važnim voditi računa o pitanjima koja se postavljaju u upitniku jer pogrešno formulirana ili dvosmislena pitanja mogu demotivirati studente pri ispunjavanju. Vrlo je važno informirati i nastavnike o svrsi studentske ankete. Neki studenti navode kako profesori ovakav način evaluacije njihove nastavne prakse shvaćaju osobno, a ako su ocijenjeni lošijom ocjenom, osjećaju se uvrijeđenima.

⁶ Naša razmišljanja i iskustva u svezi korištenja intervju u evaluaciji nastave dostupna su na video zapisu koji je snimljen neposredno nakon intervju (<http://vimeo.com/26652626>).

Unatoč uočenim problemima, evaluacijski upitnici mogu biti vrlo vrijedan instrument za prikupljanje podataka ako se studente motivira za njihovo ispunjavanje i ako prepoznaju da će njihovim ispunjavanjem doista biti ostvareni ciljevi, odnosno da će poslužiti unapređenju nastave. Preporučljivo je studentima osigurati anonimnost prilikom ispunjavanja upitnika, kako bi mu pristupili otvoreno i iskreno. Evaluacijski upitnik može se koristiti kako u sumativnoj, tako i u formativnoj evaluaciji nastavnog procesa. Smatramo kako bi studenti mogli osmisliti svoje upitnike, provesti ih, obraditi, prezentirati i interpretirati rezultate. Osim toga rezultati evaluacijskih upitnika mogu poslužiti kao povod za raspravu o mogućnostima unapređenja nastavnog procesa.

2.5.5. Radionica „Mogućnosti evaluacije visokoškolske nastave“

Krajem ljetnog semestra 2011. studentica M. Bungić je održala radionicu na temu „Mogućnosti evaluacije visokoškolske nastave.“ Radionica se odnosila na sumativni dio evaluacije. Cilj radionice bio je upoznati studente s mogućnostima evaluacije visokoškolske nastave, prezentirati im različite vrste evaluacijskih postupaka, uključiti ih u proces evaluacije i provesti evaluaciju nastave Metodike odgoja. Na početku radionice studenti su dobili zadatak na različite načine prikazati kako se trenutno osjećaju, te kako bi se željeli osjećati na kraju radionice. Tijekom ove aktivnosti studenti su ponovno podsjetili na problem koji nas je pratio kroz cijeli semestar, a ticao se ranog termina nastave koji im nije odgovarao⁷.

Nakon aktivnosti za podizanje energije skupine uslijedilo je definiranje kriterija kvalitetne sveučilišne nastave i rasprava o njima. U svezi kvalitete nastave studenti su istaknuli važnost kompetentnosti i stručnosti nastavnika, aktivno sudjelovanje studenata u nastavi te suradnički i kreativan pristup. Predstavnica jedne skupine je rekla: „Kriteriji koje smo mi naveli su sudjelovanje studenata, razumijevanje potreba, uvažavanje mišljenja, kreativne aktivnosti, kompetencije i stručnost profesora, raznolikost sadržaja i dobra suradnja“. Primijetili smo kako su studenti svjesni činjenice kako nastavnici u svojoj praksi često koriste tradicionalne metode vođenja nastave, a da je aktivno sudjelovanje studenata u nastavnom procesu rijetkost. Također, studenti prepoznaju vrijednost njihovog uključivanja u kreiranje nastavnog procesa i upravo to navode kao kriterij kvalitetne nastave.

U sljedećoj aktivnosti raspravljali smo u krugu o načinima na koje se provodi evaluacija nastava na našem fakultetu. Studenti su iznosili svoja iskustva s evaluacijom nastave, uočavali probleme ili davali prijedloge za njihovo rješavanje. Prilikom razgovora zaključili smo kako su se studenti najčešće susretali sa sumativnim oblikom evaluacije nastave putem studentske ankete, koja im je ponuđena na kraju svake akademske godine, a jedan je student rekao: „Neki profesori na kraju svog kolegija daju da ispunimo kako nam je bilo tijekom semestra, te što bi promijenili, ali to je tek tako.“ Studenti su naveli kako im je neki od oblika evaluacije koji je inicirao i proveo sam nastavnik bio ponuđen samo na Odsjeku za pedagogiju. Studenti su svjesni kako se evaluacija na fakultetu rijetko provodi, te da postoje brojni problemi s motivacijom profesora na njeno provođenje. Međutim, umjesto konstruktivnih rješenja koja bi vodila prema zajedničkoj inicijativi nastavnika i studenata u preuzimanju odgovornosti za evaluaciju nastave, izlaz su prebacili na nedefinirane i nepostojeće službe koje bi se time trebale baviti: „Mislim da pojam evaluacije ne postoji na ovom fakultetu. Za to bi trebalo oformiti stručnu službu koja će to obavljati.“ Osim toga javili su se i pozivi za nagrađivanjem kvalitetnog vođenja nastave kao i na represivne poteze kojima bi trebalo „uvesti reda“: „Ako već novac pokreće svijet, možda bi bio poticaj profesorima za kvalitetniji rad, da profesore koji su od strane studenata najbolje ocijenjeni, fakultet nagradi novčanim beneficijama“. Jedna se studentica nije složila s tim, rekla je: „Zašto bi ih se dodatno nagradilo? Onaj koji ne radi dobro svoj posao – sankcije, dobiješ otkaz i doviđenja.“ Studenti su se složili kako je uspjeh koji studenti ostvare na određenom kolegiju, na neki način pokazatelj uspješnosti nastave

⁷ Naime, u Osijeku četvrtak je dan za noćne izlaske studenata. S obzirom da je Metodika odgoja organizirana petkom u jutarnjem terminu, neki studenti su dolazili na nastavu umorni. Nastavnik je odmah uočio taj problem, ali što je razlog tome saznao je od studentice M. Bungić kao i od studenata koji su više puta istakli taj problem za vrijeme evaluacije nastave.

prakse profesora. Jedan je student predložio međusobnu suradnju profesora u vidu kritičkog prijateljstva.

Na temelju ovog razgovora možemo zaključiti kako studenti, unatoč nezadovoljstvu postojećom evaluacijom i njenim rezultatima, nemaju jasnu predodžbu kako bi taj problem bilo moguće riješiti. Osim toga, uočili smo i vrlo malo konstruktivnih rješenja koja bi tome mogla doprinijeti. Smatramo kako bi do kvalitetnih rješenja moglo doći kroz proces učenja u kojemu bi sudjelovali studenti, ali i njihovi nastavnici. Primjer takvog procesa je ovo akcijsko istraživanje u kojemu su svi sudionici bili u isto vrijeme i učitelji i učenici. Ohrabruje činjenica da su studenti svjesni važnosti suradnje svih sudionika nastavnog procesa te da su spremni pridonijeti unaprjeđenju kvalitete nastave. Smatramo kako studenti mogu biti izvor kreativnih ideja, ali im se treba dati prilika za njihovo izražavanje što je na prvom mjestu odgovornost nastavnika.

Radionica je zaokružena aktivnošću u kojoj su studenti imali priliku sami osmisliti i provesti različite evaluacijske postupke i njima provesti evaluaciju kolegija Metodika odgoja. Dio studenata je s ostalim kolegama osmislio i proveo anketni upitnik. Upitnik koji se sastojao od pet pitanja, umnožen je i podijeljen ostalim studentima. Rezultati ove ankete pokazali su da su studentima najzanimljiviji oblik nastave bile radionice koje su sami pripremili i proveli (79%). Studenti su aktivnost nastavnika ocijenili većinom izvrsnom ocjenom (75%), a svoje zalaganje uglavnom s ocjenom dobar (62%). Neke od ideja za poboljšanje kolegija su: „Da ne bude u ovom terminu dok još svi spavaju“, „Što više poticati radionice koje će studenti voditi, ovo do sada se pokazalo jako pozitivno“, „Uzeti u obzir raspoloženje i sposobnosti studenata prije samih aktivnosti“.

Dio studenata je osmislio igru za evaluaciju, a dio evaluacijski listić. Evaluacijski listić bio je kreativan i sastojao se od slika koje opisuju razinu zadovoljstva kolegijem i mjesta za opis zadovoljstva riječima. Jedna je skupina osmislila intervju i provela ga s dva studenta i nastavnikom B. Bognarom. Postavljali su pitanja o zadovoljstvu kolegijem, svojim zalaganjem i prijedlozima za poboljšanje nastavnog procesa. Studenti su razgovore snimali mobilnim uređajem. Nastavnik je u intervjuu, a i kasnije prilikom izvješćivanja predstavnika skupina istakao kako je posebno zadovoljan time što studenti bez straha iznose svoje mišljenje o kolegiju Metodika odgoja kao i o drugim stvarima koje smatraju važnim u svezi studija. Toj tvrdnji u prilog ide otvorena rasprava u ovoj radionici, kao i odgovorio koje su studenti naveli u intervjuu: „Nema pogrešnog odgovora. Ti što god kažeš tvoje mišljenje se uvažava...“ „Jako je bitno kad profesor postavi pitanje da ti osjetiš da imaš dovoljno prostora... Da nemaš taj pritisak i razmišljaš o tome, ono što si ti rekla, je li to bitno, je li ovo točan odgovor. Dakle, taj prostor je bitan da se ljudi slobodnije osjećaju dok nešto pričaju.“ Smatramo kako je osjećaj slobode svih sudionika nastavnog procesa presudan za ostvarivanje suštinskih promjena. Međutim, složili bi se s Hegelom (1966) koji ističe da „sloboda kao idealitet neposrednoga i prirodnoga ne opstoji kao nešto neposredno i prirodno, nego se naprotiv mora steći i tek zadobiti, i to beskonačnim posredovanjem u njegovanju znanja i htijenja.“ Ili drugim riječima, sloboda se ne dobiva na poklon, niti je ona neko prirodno stanje, već se za nju potrebno izboriti učenjem i (su)stvaralačkim djelovanjem sudionika nastavnog procesa.

Nekoliko studenata je promatralo i vodilo bilješke o procesu kreiranja i provođenja evaluacijskih postupaka, a jedna skupina je imala zadatak pogledati sažeti video zapis prve radionice. Komentirajući nastavu, imali su priliku preuzeti ulogu kritičkih prijatelja. Studenti su naveli samo pozitivne komentare. Na pitanje voditeljice „Jeste li uočili neke probleme?“ predstavnica skupine je odgovorila: „Pa ne. Baš smo se trudili da nešto napišemo kao negativno, ali zaista nismo (ništa) našli. Mislimo da je bilo sve uredu.“ Toj izjavi proturječi niz problema koji su navedeni u poglavlju *Evaluacija radionice „Što je čovjek?“* Na temelju ovog problema možemo zaključiti kako se nastavnici prilikom evaluacije ne bi trebali oslanjati samo na mišljenje studenata, već bi o nastavi trebali raspravljati i sa svojim radnim kolegama, a posebno onima koji dobro poznaju i primjenjuju mogućnosti organizacije suvremene nastave. Isto tako smatramo važnim studente nastavnčkih studija osposobljavati za ulogu kritičkog prijatelja, što predstavlja važnu profesionalnu ulogu koja će im pomoći u orijentaciji na promjene.

Za evaluaciju radionice koristili smo evaluacijski listić na kojemu su studenti zaokruživali „like“ ukoliko im se radionica svidjela, ili „dislike“ ukoliko im se nije svidjela. Većini studenata

(86%) radionica se svidjela, a neki studenti su istaknuli: „Svidjela mi se kreativnost, pozitivan ishod radionice i nova znanja“, „'Lajkam' sveukupnu opuštenu atmosferu“, „Svidjela mi se kreativnost i organiziranost“.

Vodeći ovu radionicu studentica M. Bungić je osim uloge kritičkog prijatelja, imala priliku osjetiti kako je to biti odgovoran za vođenje nastavnog procesa. Nakon nastave razgovarali smo o svojim dojmovima zajedno s kritičkom prijateljicom Ružicom Pažin Ilakovac. Ona je istakla kao dokaz uspješnosti radionice aktivnost studenata:

Vidjeli smo da su oni bivali sve aktivniji i sve veseliji i da su na kraju, u ovom dijelu kad su trebali samostalno izraditi neke načine vrjednovanja i pokazati na određeni način kako se nastava može vrjednovati, da se tu moglo vidjeti da su dobro u temi i jako su uspješno, vrlo, vrlo uspješno su napravili te male instrumente za vrjednovanje. (R. Pažin Ilakovac, osobna komunikacija, 3. lipnja 2011.)

3. Umjesto zaključka

Smatramo kako su svi kriteriji za procjenu postavljenih ciljeva većinom zadovoljeni. Formativna evaluacija je ostvarena korištenjem različitih evaluacijskih postupaka kao što su evaluacijski listići, upitnici, intervjui, kritičko prijateljstvo i sl. Na temelju rezultata evaluacije nastojali smo kontinuirano unapređivati kvalitetu nastave. Sumativna evaluacija je provedena korištenjem različitih evaluacijskih postupaka u čijem osmišljavanju su sudjelovali studenti na završnoj radionici o evaluaciji visokoškolske nastave. Na temelju prezentiranih podataka možemo zaključiti kako su u našem istraživanju sve značajke četvrte generacije evaluacije (Guba i Lincoln, 1989, str. 253-256) došle do izražaja: Pokazalo se kako je evaluacija *socijalno politički proces* u kojemu se studenti i nastavnici *dogovaraju* oko promjena koje su u skladu s njihovim potrebama i interesima. Kako bi to bilo ostvareno potrebno, je da *svi sudionici nastavnog procesa uče jedni od drugih*. Baveći se problemom evaluacije nastave shvatili smo kako je to *kontinuiran proces koji zahtijeva stalno kritičko propitivanje prakse i pronalaženje kreativnih rješenja* koja, premda mogu biti prikladna u određenim situacijama, ne predstavljaju univerzalne „istine“ primjenjive u svim nastavnim situacijama. Pokazalo se kako je evaluacija *razvojni proces* koji nije moguće u potpunosti unaprijed predvidjeti jer je svaki sljedeći korak zasnovan na rezultatima prethodnih aktivnosti. To znači da je metodološki dizajn, istraživačke probleme i postupke moguće u potpunosti specificirati tek na kraju procesa evaluacije. Evaluaciju nije moguće svesti samo na prikupljanje i analizu podataka, već je to *stvaralački proces* u kojemu svi zainteresirani sudionici preuzimaju odgovornost za kvalitetu nastavnog procesa.

Akcijska istraživanja uobičajeno ne završavaju zaključcima, već idejama za nove projekte koji omogućuju nastavak procesa promjena (Winter i Munn-Giddings, 2001, str. 244). U našem slučaju rezultati akcijskog istraživanja, koje je u početku imalo osnovnu svrhu unaprijediti kvalitetu evaluacije visokoškolske nastave jednog nastavnika, prezentirani su na stručnom skupu asistenata i mentora na našem fakultetu. Sudionici radionice su vrlo pozitivno prihvatili naša iskustva čemu svjedoče i neki od komentara navedenih u evaluacijskom upitniku provedenom na kraju radionice:

(Svidjela mi se) suradnja s kolegicom studenticom i njena aktivna uloga u radionici, otvorenost i spremnost sudionika radionice na suradnju i aktivno promišljanje primjene kritičkog prijatelja u visokoškolskoj nastavi.

Pohvala ideji prije svega i poticaju da svatko od nas pokuša unaprijediti svoju nastavu na vlastitu korist, ali i studenata. Svaka čast! (sudionici radionice, osobna komunikacija, 24. veljače, 2012.)

Ideja kritičkog prijateljstva ugrađena je i u Strategiju razvoja Filozofskog fakulteta u Osijeku za petogodišnje razdoblje od 2011. do 2015. godine te je na sastanku voditelja odsjeka održanom početkom travnja 2012. godine dogovoreno osnivanje skupina kritičkih prijatelja unutar, ali i između odsjeka koji bi trebali raspravljati o mogućnostima unapređenja svoje nastave. Sve to ukazuje na doprinos rezultata našeg akcijskog istraživanja promjenama profesionalne kulture u okviru naše institucije. Time smo pokazali kako iskustva nastala kroz proces akcijskog istraživanja mogu postati dijelom kulture uže i šire društvene zajednice pod uvjetom da u socijalnom kontekstu postoji povoljno ozračje u kojemu su kvalitetne promjene dobrodošle. U akcijskom istraživanju

rezultati se ne generaliziraju na teorijskoj, već na praktičkoj razini – služeći kao primjer, ali isto tako i poticaj stvaralačkom djelovanju drugih praktičara.

4. Literatura

1. Atweh, B., Kemmis, S., i Weeks, P. (ur.). (1998). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London; New York: Routledge.
2. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika* (2. izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
3. Carr, W., i Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London; New York: Routledge/Falmer.
4. Cassirer, E. (1978). *Ogled o čovjeku : uvod u filozofiju ljudske kulture*. Zagreb: Naprijed.
5. Elliott, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? *Action Research*, 1(1), 175-186.
6. Guba, E. G., i Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park; London; New Delhi: SAGE Publications.
7. Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 59-70.
8. Hegel, G. W. F. (1966). *Filozofija povijesti* (V. Sonnenfeld, prijevod). Zagreb: Naprijed.
9. Heron, J., i Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
10. Hounsell, D. (2003). The evaluation of teaching. U H. Fry, S. Ketteridge, i S. Marshall (ur.), *A handbook for teaching & learning in higher education* (str. 200-212). London: Kogan Page.
11. McBrearty, S., Brooks, A. S. (2000). The revolution that wasn't: A new interpretation of the origin of modern human behavior. *Journal of Human Evolution*, 39, 453–563.
12. McNiff, J., Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3. Izdanje). London; New York: Routledge.
13. Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. Abingdon: Routledge.
14. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. izdanje). Newbury Park; London; New Delhi: SAGE Publications.
15. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. izdanje). Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications.
16. Reason, P., i Bradbury, H. (ur.). (2006). *Handbook of action research*. London; Thosand Oaks; New Delhi: SAGE Publications.
17. Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation. Publication of the Social Science Education Consortium*. Indiana: Prude University.
18. Stoll, L., i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Zagreb: Educa.
19. Wenger, E., McDermott, R., i Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Bussines School Press.
20. Winter, R., i Munn-Giddings, C. (2001). *A handbook for action research in health and social care*. London i New York: Routledge.