

UDK: 161.225.23:378

371.136

Prethodno priopćenje

Primljeno: 07. 04. 2015.

**Andreja Bubić**  
**Maja Ljubetić**

## IZGRADNJA KULTURE KVALITETE NA FILOZOFSKOM FAKULTETU I DRUGIM INSTITUCIJAMA VISOKOG OBRAZOVANJA U HRVATSKOJ: DOSADAŠNJA ISKUSTVA I IZAZOVI

**Sažetak:** *Sustavi za osiguravanje i unaprjeđivanje kvalitete u posljednjim desetljećima postali su neizostavan i važan dio rada svake obrazovne, pa tako i visokoškolske institucije u Europi i Hrvatskoj. Početak njihova razvoja obilježile su prije svega aktivnosti usmjerene procjeni kvalitete nastave i rada nastavnika, a zatim i one usmjerene vrednovanju i unaprjeđivanju ostalih aspekata rada tih institucija. Unatoč početnim uspjesima i stalnom razvoju, rezultati dobiveni u kratkom ispitivanju stavova nastavnika filozofskih i učiteljskih fakulteta o ovim sustavima upućuju na zaključak kako nastavnici u Hrvatskoj imaju relativno kritičke stavove o njima. Stoga će u budućnosti biti važno nastaviti njegovati kulturu kvalitete te stalno poboljšavati postojeće i razvijati nove načine vrednovanja, kao i unaprjeđivanja kvalitete različitih aspekata rada pojedinih fakulteta i sveučilišta. Pritom treba imati u vidu da se čudotvorni rezultati teško mogu očekivati bez stalnog preispitivanja svrhe i posljedica implementacije ovih sustava, kao i kritičkog osvrtu na njegovo cjelokupno djelovanje.*

**Ključne riječi:** *anketa, kultura kvalitete, nastavnici, studentske procjene učinkovitosti nastavnika, sustav za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete, visoko obrazovanje, vrednovanje*

### 1. UVOD

U novije vrijeme gotovo da je nemoguće raspravljati o obrazovanju i društvu bez korištenja vrlo uobičajene sintagme *društvo znanja*. Međutim, iako se danas priznaje važnost svih oblika i razina obrazovanja, još uvijek ne postoji jasna suglasnost oko pitanja kojem cilju težiti i kako najbolje organizirati obrazovni sustav kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj.

Postoje, dakako, brojni prijedlozi kako unaprijediti sustav kojeg trenutno imamo unutar kojih se nude mogući ciljevi i smjernice kojima treba težiti kako bi taj sustav postao što kvalitetniji. Pritom se, uz pitanje kako bi kvalitetan obrazovni sustav trebao izgledati, često postavlja pitanje kako definirati pojam „kvalitete“ kako na svim, pa tako i visokoškolskoj razini obrazovanja. Prilikom pokušaja takvih definicija najčešće se naglašava kako kvaliteta predstavlja relativni pojam koji u sebi sadrži brojne elemente, zbog čega neki smatraju da ionako „pokušaji definiranja kvalitete predstavljaju gubitak vremena“ (Vroeijenstijn, 1991; prema Green, 1994). Nadalje, osim brojnih definicija, danas postoje i različite interpretacije pojma kvalitete u visokom obrazovanju, kao i brojni pristupi osiguravanju kvalitete. Na primjer, Harvey i Green (1993.) razlikuju koncepcije kvalitete kao izvrsnosti, izbjegavanja pogrešaka, ispunjenja postavljenih ciljeva, transformacije s ciljem povećanja studentskih iskustava, uspostavljanja određenih normi i kriterija, vrijednosti za novac ili stalnog poboljšavanja. Ne ulazeći u detalje postavki svakog od tih pristupa, treba naglasiti da se oni kontinuirano mijenjaju i međusobno prožimaju, dijelom i stoga što su uronjeni u kontekst obrazovnih sustava koji se i sami stalno transformiraju. Svaka od tih koncepcija, kao i njihove kombinacije, u praksi rezultiraju različitim usmjerenošću na procjenjivanje ulaznih, procesnih i izlaznih činitelja i parametara visokoškolskog sustava (Harvey i Green, 1993). Također, pristupi se razlikuju i s obzirom na to stavljaju li veći naglasak na kvalitativne ili kvantitativne parametre kojima se pokušava izmjeriti, odnosno vrednovati razina kvalitete neke institucije ili sustava (Muller i Funnel, 1992). Međutim, unatoč tim različitostima, dominantni oblici razmišljanja o osiguravanju kvalitete u visokom obrazovanju danas podrazumijevaju određeni oblik vrednovanja, odnosno mjerenja učinkovitosti različitih aspekata rada visokoškolskih institucija. Pritom se vjeruje da će takvi oblici vrednovanja rezultirati ne samo prikupljanjem informacija o stanju sustava, već i stvaranjem potrebnih preduvjeta za njegov daljnji razvoj i napredak. Naime, općenita pretpostavka različitih koncepcija kvalitete je da će vrednovanje, odnosno usporedba važnih aspekata rada, tzv. indikatora kvalitete s unaprijed definiranim prihvatljivim kriterijima i na njima utemeljenim standardima kvalitete, pozitivno utjecati na cjelokupni rad institucije (Donaldson, 2004). Naime, vjeruje se kako kontinuirano samovrednovanje svih relevantnih subjekata, tzv. dionika neke institucije, i vrednovanje prema unaprijed poznatim kriterijima, omogućava detektiranje kritičnih točaka i njihovo prevladavanje na dobrobit pojedinaca i ustanove (Peko, 1999). Dakle, za podizanje razine kvalitete cjelokupnog sustava i rada ustanove nužno je definirati aspekte rada, odnosno indikatore koji će se vrednovati te razviti kriterije njihove procjene, kako bi se na temelju njih postavili poželjni standardi i poticaji za unapređivanje sustava. Međutim, postoje i kritičari koji se protive ovakvom načinu razmišljanja i uvođenju „menadžerskog pristupa“ na sveučilištima koji uključuje strateško upravljanje uz kojeg se često veže tzv. „etika učinkovitosti“, odnosno organizacijska filozofija koja pretpostavlja da nešto može

biti dobro samo ako je učinkovito i mjerljivo (Preston, 2001b; Horvath, 1993; prema Preston, 2001a). Naime, iako preokupiranost brojevima, tablicama i stalnim provjerama i vrednovanjima može izgledati objektivno i korisno, neki autori podsjećaju kako takav pristup obrazovanju može rezultirati pretjeranom kontrolom, podjelom i izoliranjem ljudi koji u njemu rade (Preston, 2001a). Također, ovakva usmjerenost indikatorima kvalitete i stalnom vrednovanju povezana je sa sve većom razinom tržišne orijentacije unutar sustava visokog obrazovanja te sve većom kompetitivnošću koja može rezultirati smanjenjem povjerenja u spomenuti sustav (Green, 1994).

Ukupno gledajući, bez obzira na ove kritike i postojanje različitosti u razumijevanju pojma kvalitete, može se reći da danas postoji dominantan trend razvoja sustava kojima se pokušava vrednovati i unaprjeđivati kvaliteta visokog obrazovanja, što čini i jedan od ključnih činitelja u procesu harmonizacije visokoškolskih sustava u Europskom prostoru visokog obrazovanja (European Higher Education Area, EHEA). U skladu s tim, ministri zemalja potpisnica Bolonjske deklaracije pozvali su u Berlinskom priopćenju iz 2003. godine Europsku mrežu za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju da razvije skup standarda i smjernica za osiguranje kvalitete, naglašavajući pritom važno načelo stalnog poticanja razvoja kulture kvalitete u visokoškolskim institucijama (EHEA, 2003). To otvara pitanje značenja pojmova kulture kvalitete i s njom povezane klime (ozračja) institucije te načina njihove operacionalizacije, razvitka i mjerenja.

## **2. KULTURA KVALITETE: KLJUČNI POJAM U POIMANJU KVALITETE SUSTAVA VISOKOG OBRAZOVANJA**

Kao što je ranije navedeno, unutar institucija visokog obrazovanja sve se češće postavlja pitanje značenja pojmova kulture i ozračja kvalitete. Naime, kultura i ozračje predstavljaju dva aspekta rada institucije koja mogu značajno utjecati na kvalitetu studiranja i rada svih zaposlenika te su stoga nezaobilazni u reformama obrazovnih sustava. Prilikom razmatranja tih pojmova, treba naglasiti kako različite istraživačke tradicije kao što su primjerice, psihološka, pedagoška ili antropološka, na različite načine pristupaju istraživanju, razumijevanju i objašnjavanju pojmova kulture i ozračja (Schoen i Teddlie, 2008; Vujičić, 2011). Tako se neki autori prilikom ispitivanja organizacijske klime ili ozračja usmjeravaju na ponašanja, dok kulturu institucije određuju u terminima vrijednosti i normi (Vujičić, 2011). S druge strane, pedagoška tradicija usmjerava se na „suptilnije aspekte“ kulture ustanove ističući čimbenike zadovoljstva, ugodnog osjećanja, dnevnih rituala, kolegijalnosti, doživljaja sreće, potpore te humora (Patterson i Rolheiser, 2004). Međutim, nešto šire, može se reći da kulturu ustanove čine ne samo zajedničke vrijednosti i stavovi (latentna razina) koje dijele svi članovi ustanove već i njihova ponašanja (manifestna razina). Stoga Schoen i Teddlie (2008.) kulturu ustanove određuju kao nedodirljivi konstrukt kojega je nemoguće izravno procijeniti, dok ju

Fullan (1999.) opisuje kao živi organizam kojem najveći pečat daju međuljudski odnosi dionika sustava, kao i njihovi odnosi sa zajednicom. Zauzvrat, ta kultura organizaciji daje identitet i standarde očekivanih ponašanja, reflektirajući se na materijalne i nematerijalne aspekte njezine organizacije, kao i uvjerenja, vrijednosti i ponašanja svih njezinih dionika (Tableman i Herron, 2004). Dakle, analizirati i objašnjavati kulturu ustanove znači uzimati u obzir složene i međusobno isprepletene, često nevidljive i vrlo osobite čimbenike te utjecaje svih onih koji u organizaciji žive i djeluju. Pritom treba stalno imati na umu da kultura ustanove nije statičan, već dinamičan proces koji se odvija na različitim razinama koje često i nisu u međusobnom suglasju, što može dovesti i do kontradikcija i nekonzistentnosti (Donnelly, 1999).

Uzimajući u obzir spomenuto određenje pojma kulture institucije, postavlja se pitanje kako razumjeti i operacionalizirati ideju kulture kvalitete koja se u novije vrijeme promiče u okviru visokoškolskih institucija. Kao što je navedeno u uvodnim razmatranjima, postoje različiti pristupi razumijevanju pojma kvalitete (Harvey i Green, 1993). Međutim, na nešto općenitiji način, a u skladu s prethodnim definicijama, može se reći da se kultura kvalitete odnosi na izgradnju zajedničkih vrijednosti i stavova, odnosno izgradnju sveučilišne zajednice na način koji je primjeren nekoj instituciji i njezinom okruženju (Lučin, 2007). Dakle, ona uključuje proaktivno djelovanje svih članova visokoškolske institucije koje je usmjereno poboljšanju svih elemenata njegova djelovanja (Lučin, 2007). Iz toga slijedi da se takva kultura gradi kroz sve djelatnosti institucije, kao i rad svih njezinih zaposlenika. Može se sugerirati da tako definirana kultura institucije predstavlja određenu metarazinu funkcioniranja institucije koja je uvijek prisutna, i koju možda uopće ne treba posebno izgrađivati već tek osvijestiti te, u slučaju nezadovoljavajućeg stanja, pokušati mijenjati. Međutim, u novije je vrijeme prihvaćen nešto aktivniji pristup ovoj problematici, pa je izgradnja i njegovanje kulture kvalitete postao eksplicitan cilj kojem su posvećeni sustavi za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete oformljeni na brojnim fakultetima i sveučilištima u Europi i Hrvatskoj (EHEA, 2003; Bađari i sur., 2007).

### **3. RAZVOJ SUSTAVA ZA OSIGURAVANJE I UNAPRJEĐENJE KVALITETE U SUSTAVU VISOKOG ŠKOLSTVA**

S obzirom na dosada opisana novija promišljanja o strateškoj važnosti izgradnje sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete i promicanja kulture kvalitete u Europi i Hrvatskoj, ne čudi da je poziv upućen 2003. godine Berlinskim priopćenjem rezultirao ustrojavanjem jedinica koje se bave kvalitetom institucije u brojnim europskim zemljama (EHEA, 2003.). Pritom se prilikom izgradnje nacionalnih sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete postavio cilj razvoja nekoliko ključnih elemenata definiranih ovim Priopćenjem, a koji uključuju unutarnje i vanjsko vrednovanje, uključenost studenata, objavljivanje rezultata i međunarodnu participaciju (BFUG, 2005.; EHEA, 2003.).

U skladu s Europskom unijom, i hrvatski je visokoškolski sustav još od 1993. godine počeo razvijati legislativu koja bi omogućila sustavno vanjsko vrednovanje visokih učilišta i na taj način potaknula unaprjeđenje kvalitete njihovog rada (Bjeliš, 2007; Zakon o visokim učilištima, 1993.). Nadalje, Zakonom iz 2003. godine omogućeno je osnivanje Agencije za znanost i visoko obrazovanje koja, među ostalim, provodi izgradnju nacionalne mreže sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete (Bjeliš, 2007; Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, 2003.). Unutar te mreže, zaživjeli su generički termini „osiguranje“ ili „osiguravanje“ kvalitete (*quality assurance*) te „unaprjeđenje“ ili „unaprjeđivanje“ kvalitete (*quality improvement*) koji su usvojeni kao temeljni pojmovi unutar sustava visokog obrazovanja u Europi (Bezinović i Bajšanski, 2007). Pritom se termini „osiguravanje“ i „unaprjeđivanje“ kvalitete uglavnom koriste kao sinonimi, iako termin „unaprjeđivanje“ u sebi nosi dodatnu komponentu aktivnog rada na kontinuiranom poboljšanju kvalitete koju termin „osiguravanje“ nužno ne implicira. Nakon konstituiranja Agencije za znanost i visoko obrazovanje, polako je započela izgradnja sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete na pojedinačnim sveučilištima, među ostalima i onom u Splitu na kojem je Centar za unaprjeđenje kvalitete oformljen 2008. godine. Paralelno sa sveučilišnim Centrom za unaprjeđenje kvalitete, oformljeni su i odbori za unaprjeđenje kvalitete na pojedinim sastavnicama Sveučilištima, među kojima je i Filozofski fakultet. Naime, Odbor za unaprjeđenje kvalitete Filozofskog fakulteta uključio se u rad sveučilišnog centra od samih početaka te je od akademske godine 2008./2009. započeo sa svim tada započetim aktivnostima posvećenima unaprjeđivanju kvalitete (FFST, 2014.<sup>a</sup>; UNIST, 2014.). Pritom su te aktivnosti od samog početka uključivale pokušaje mjerenja i vrednovanja različitih aspekata rada Sveučilišta i Fakulteta, prije svega onih koje se odnose na provedbu i kvalitetu nastavnog rada na tim institucijama.

#### **4. VREDNOVANJE RAZLIČITIH OBLIKA DJELATNOSTI VISOKIH UČILIŠTA**

Kao što je navedeno u prethodnom odlomku, jedna od prvih aktivnosti koje se od samih početaka njihovog rada u pravilu počeli razvijati centri i odbori za osiguranje i unaprjeđenje kvalitete, pa tako i oni na Sveučilištu u Splitu i Filozofskom fakultetu, uključivale su vrednovanje kvalitete izvođenja nastave unutar pojedinih kolegija i učinkovitosti svakog pojedinačnog nastavnika (Bađari i sur., 2007; FFST, 2014.<sup>a</sup>; UNIST, 2014.). Takva praksa ne čudi, s obzirom na to da je riječ o vrlo relevantnoj problematici s kojim se svaka institucija visokog obrazovanja redovito susreće. Pritom su se spomenute institucije suočile s pitanjem odabira najbolje od više mogućih strategije tog vrednovanja, od kojih svaka ima svoje prednosti i nedostatke (Berk, 2005). U odabiru prikladne strategije, spomenuta tijela sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete odlučila su najprije krenuti s uvođenjem studentskih procjena rada nastavnika koje predstavljaju

jednu od najprihvaćenijih metoda vrednovanja kvalitete nastave. Ova se metoda na američkim fakultetima počela provoditi već početkom prošlog stoljeća te je u posljednjih nekoliko desetljeća postala dominantan oblik mjerenja učinkovitosti nastavnika (Wachtel, 1998; Seldin, 1999; Berk, 2005). Iako općenito prihvaćena i često korištena, uz ovu se metodu vežu i brojni nedostaci. Oni uključuju sumnje u njezinu pouzdanost, valjanost i iskoristivost u obrazovnom okruženju (Kulik, 2001; Theall i Franklin, 2001; Aleamoni, 1999) kao i utjecaj perifernih činitelja na način studentskih procjena rada nastavnika (Aleamoni, 1999; Ambady i Rosenthal, 1992; Emery i sur., 2003; Naftulin i sur., 1973; Rodin i Rodin, 1972). Unatoč tim kritikama, većina dosadašnjih iskustava ukazuje na zaključak da ovakav način procjene kvalitete nastave i učinkovitosti nastavnika predstavlja vjerodostojnu metodu koja je u velikoj mjeri povezana s drugim mjerama procjena kvalitete nastave i rada nastavnika (Aleamoni, 1999; Kulik, 2001; Berk, 2005). Međutim, unatoč tome, općenito se preporučuje da se ona kombinira s jednom ili više drugih metoda, od kojih se najčešće koriste vrednovanja specifičnijih aspekata rada nastavnika, primjerice vrednovanje mentorskog rada, vrednovanje mišljenjem kolega i nekadašnjih studenata, kao i samovrednovanje nastavnika (Berk, 2005). Kao i same studentske procjene, i uz ove se metode vezuju određeni nedostaci i kritike, ali njihova kombinacija barem neke od njih može ublažiti ili neutralizirati, što se u praksi pokušava i napraviti (FFST, 2014.<sup>a</sup>; UNIST, 2014.). Prilikom rasprave o kvaliteti nastave, treba spomenuti kako je krajnji cilj vrednovanja nastavne aktivnosti visokoškolske ustanove unaprjeđivanje kvalitete i stvaranje optimalnih uvjeta za studiranje i postizanje željenih ishoda kako bi studenti, po završetku studija, bili konkurentni na tržištu rada. Stoga, procesom samovrednovanja mora biti obuhvaćen i cjelokupan proces studiranja kako tijekom tako i nakon završetka studija mišljenjem samo studenata i alumnijskih, već i njihovih poslodavaca koji tako mogu procijeniti svrsishodnost studija, osposobljenost studenata za potrebe tržišta rada te njihovu konkurentnost i izvan granica Republike Hrvatske (FFST, 2014.<sup>a</sup>; UNIST, 2014.).

Uz nastavnu djelatnost, drugi važan aspekt visokoškolske ustanove je njegovala znanstvenoistraživačka djelatnost promatrana kao ukupnost znanstvenog djelovanja nastavnika u suradničkim i znanstveno-nastavnim zvanjima. Znanstvenoistraživačku djelatnost ustanove čini suma individualnih postignuća znanstvenika (publikacije, radovi, istraživački projekti i sl.) čija se količina i kvaliteta vrednuju u procesu vrednovanja znanstvene djelatnosti institucije. Uz to, a s obzirom na činjenicu da je znanstveni interes nastavnika Filozofskog fakulteta u Splitu u područjima društvenih i humanističkih znanosti, ovaj segment uključuje i procjenu izravnog doprinosa njihovih znanstvenih postignuća unaprjeđivanju nastavne djelatnosti na Fakultetu i/ili unaprjeđivanju kvalitete života u zajednici. Stoga bi i problem vrednovanja znanstvenoistraživačke djelatnosti trebalo shvaćati mnogo kompleksnije i pristupati mu više analitički, a ne samo kao tehničkom i praktičnom pitanju. Odnosno, trebalo bi ga promatrati i analizirati u „širem kontekstu

znanstvene politike“ (OECD, 1997.), ali i uzimajući u obzir specifične uvjete pojedinih visokoškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj, primjerice odnos broja studenata i nastavnika, visoke predavačke norme, opterećenost administrativnim obvezama i sl. te potrebe šire zajednice.

Međutim, treba naglasiti da prilikom vrednovanja rada institucije nije moguće, niti dovoljno, usmjeriti se na ove dvije temeljne djelatnosti visokoškolskih ustanova, odnosno na nastavu i znanstvenoistraživačku djelatnost. Naime, treba prepoznati kako ove djelatnosti umnogome ovise o kvaliteti pratećih službi, od uprave do pomoćno-tehničke službe, koje je potrebno shvaćati kao podršku nastavnicima i studentima u postizavanju odgojno-obrazovnih i znanstvenoistraživačkih ciljeva. Pritom neke od temeljnih kriterija na kojima se temelji kvaliteta funkcioniranja ovih službi uključuju planiranje, organiziranje, koordiniranje, rukovođenje, kontroliranje i donošenje odluka (Kolade Oyewole, 2013). Dakako, u tom procesu i definiranju načina vrednovanja rada pratećih službi postavlja se pitanje kako postaviti indikatore i kriterije na temelju kojih se taj rad može ocijeniti te na koji način provesti takvo vrednovanje. Međutim, pretpostavlja se da će takvo vrednovanje, kad se jednom osmisli i provede na svima prihvatljiv način, pozitivno utjecati na unaprjeđivanje razine kvalitete rada unutar institucije (Donaldson, 2004).

Na kraju, treba spomenuti kako vrednovanje ostalih aspekata rada visokoškolskih institucija uključuje i ispitivanje ozračja ustanove koje je, slično kao i kulturu, kao pojam teško jednoznačno odrediti zbog njegove složenosti i mnogostrukosti utjecaja njegovih sastavnica (Schoen i Teddlie, 2008). Kao što je ranije spomenuto, dok se kod kulture naglasak stavlja na vrijednosti i norme institucije (Vujičić, 2011), ozračje označava organizacijsku klimu koja istodobno uključuje različite komponente kao što su, primjerice, vremenski i prostorni kontekst rada institucije, profesionalna uvjerenja, vrijednosti i stavovi članova organizacije i drugi elementi koji su u stalnom međudjelovanju. Ozračje predstavlja samu srž svake ustanove (Freiberg i Stein, 1999), pa tako i one visokoškolske u kojoj se reflektiraju socioemocionalna, etička i akademska iskustva svih njezinih dionika. Stoga je važno posvećivati značajniju pozornost pitanju kvalitete ozračja visokoškolske ustanove promicanjem kulture dijaloga, demokratskih vrijednosti, akademske uljudenosti, poštovanja i uvažavanja, prihvaćanja različitosti i poštivanja prava svih pojedinaca i skupina (Rowe, 2000).

Općenito, svi spomenuti oblici vrednovanja počinju se, ili se planiraju sve sustavnije provoditi na svim institucijama visokog obrazovanja u Hrvatskoj, uključujući i Sveučilište u Splitu (Bađari i sur., 2007; UNIST, 2014.). Na primjer, Filozofski fakultet u Splitu u posljednjih nekoliko godina uveo je vrednovanje rada nastavnika korištenjem studentskih procjena kao i samoprocjena nastavnika, vrednovanje mentorskog rada, vrednovanje cjelokupnog studija i kvalitete ozračja, a uskoro će započeti i sustavnije vrednovanje



znanstvenoistraživačke djelatnosti i rada stručnih i administrativnih službi (FFST, 2014.<sup>a</sup>). Iskustva ove institucije mogu se u velikoj mjeri usporediti i s iskustvima drugih fakulteta i sveučilišta u Hrvatskoj (Bađari i sur., 2007; Sinković i Sinković, 2008). Praktično gledajući, takva vrednovanja i inicijative unaprjeđivanja kvalitete rada ustanove koje iz njih proizlaze često predstavljaju praktični i znanstvenoistraživački izazov nastavnicima na tim institucijama. Ti se izazovi nastoje prevladati kako bi razvoj metodologije i instrumentarija za provedbu longitudinalnog praćenja kvalitete različitih aspekata rada institucije bio u funkciji unaprjeđivanja života i studiranja u njima. Međutim, postavlja se pitanje opravdavaju li inicijalna iskustva pretpostavke o korisnosti takvih aktivnosti te kakvi su dosadašnji rezultati spomenutih nastojanja kako na Filozofskom fakultetu u Splitu, tako i u okviru drugih visokoškolskih institucija u Hrvatskoj.

## 5. STAVOVI NASTAVNIKA O SUSTAVU ZA OSIGURAVANJE I UNAPRJEĐENJE KVALITETE: REZULTATI ISTRAŽIVANJA FILOZOFSKIH I UČITELJSKIH FAKULTETA U HRVATSKOJ

Iako je razvoj sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete u Hrvatskoj započeo prije više godina, još uvijek nema sustavnih podataka o utjecaju ovog sustava na rad institucija unutar kojih su razvijeni, kao ni stavova studenata, nastavnika i ostalih zaposlenika o tom sustavu. Stoga smo unutar šireg istraživanja čiji sadržaj prelazi razinu problematike sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete uključili nekoliko pitanja kojima je cilj bio ispitati stavove nastavnika odabranih visokoškolskih institucija o sustavima kvalitete u njima. Unutar ovog ispitivanja, nastavnici filozofskih i učiteljskih fakulteta Sveučilišta u Splitu, Zadru, Zagrebu, Osijeku i Rijeci dobili su elektroničkom poštom mrežnu adresu na kojoj su mogli sudjelovati u spomenutom istraživanju unutar kojeg su se nalazila tri pitanja o sustavu kvalitete. Tim se pitanjima željelo ispitati stavove nastavnika o cjelokupnom sustavu za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete u visokoškolskoj ustanovi na kojoj rade, kao i njihovu procjenu korisnosti studentskih anketa za vrednovanje kvalitete nastave. Uпитnik je bio dostupan na Internetu od kraja travnja do kraja svibnja 2014. godine. Tijekom tog razdoblja, širi upitnik je ispunilo ukupno 228 nastavnika, čija je detaljna zastupljenost prema zvanjima i mjestu rada prikazana u Tablici 1.

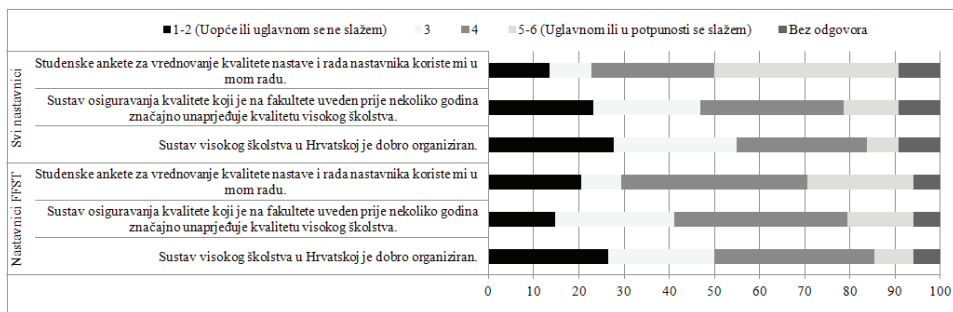
**Tablica 1** – *Raspodjela nastavnika koji su ispunili mrežni upitnik prema mjestu rada i zvanju*

	N	%
<b>Raspodjela sudionika prema mjestu rada</b>		
Sveučilište u Osijeku	38	16.7
Sveučilište u Rijeci	35	15.4
Sveučilište u Splitu	34	14.9
Sveučilište u Zadru	78	34.2



Sveučilište u Zagrebu	43	18,9
<b>Raspodjela sudionika prema zvanju</b>		
Asistent ili znanstveni novak	60	26,3
Viši asistent	38	16,7
Predavač ili viši predavač	22	9,6
Lektor ili viši lektor	9	3,9
Docent	72	31,6
Izvanredni profesor	14	6,1
Redovni profesor ili redovni profesor u trajnom zvanju	13	5,7
Ukupno	228	100

Kao što je spomenuto, unutar šireg upitnika se od nastavnika tražilo da ocijene korisnost ukupnog sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete, kao i studentskih anketa za procjenu kvalitete nastave koje se provode na njihovim sveučilištima, odnosno fakultetima. Pritom su im bili ponuđeni odgovori na ljestvici od šest stupnjeva, gdje 1 znači „uopće se ne slažem“, a 6 „u potpunosti se slažem“. Na ta je pitanja ukupno odgovorilo 207 nastavnika, među kojima su bila 32 nastavnika Filozofskog fakulteta u Splitu. Zastupljenost pojedinih odgovora nastavnika svih sveučilišta te izdvojenih nastavnika Filozofskog fakulteta u Splitu na postavljena pitanja prikazana je u postotcima na Slici 1, a pripadajući deskriptivni parametri u Tablici 2.



Slika 1 – Relativna zastupljenost odgovora svih nastavnika te nastavnika Filozofskog fakulteta u Splitu o pitanjima o sustavu za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete

**Tablica 2** – Deskriptivni parametri odgovora svih nastavnika te nastavnika Filozofskog fakulteta u Splitu o pitanjima o sustavu za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete

Tvrdnje	Raspon	Nastavnici FFST (N = 32)		Svi nastavnici (N = 207)	
		M	M	M	SD
Sustav visokog školstva u Hrvatskoj je dobro organiziran.	1 - 6	3.22	3.07	3.07	1.14
Sustav osiguravanja kvalitete koji je na fakultete uveden prije nekoliko godina značajno unaprjeđuje kvalitetu visokog školstva.	1 - 6	3.53	3.29	3.29	1.23
Studentske ankete za vrednovanje kvalitete nastave i rada nastavnika koriste mi u mom radu.	1 - 6	3.72	4.17	4.17	1.38

*Napomena: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija*

Općenito, dobiveni rezultati pokazuju da su ispitanici sustav za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete ocijenili relativno kritički, pri čemu se značajan broj ispitanika nije složio s izjavama o korisnosti i dobroj organizaciji ovog sustava. Naime, naročito ako se uzmu u obzir procjene svih ispitanih nastavnika, prosječne se ocjene ispitanika nalaze po sredini korištene ljestvice za odgovaranje, pri čemu su procjene korisnosti studentskih anketa za vrednovanje kvalitete nastave procijenjene najpozitivnije, dok je najnegativnije procijenjena organizacija sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete. Ovi podaci pomalo začuđuju, s obzirom na to da su prethodna istraživanja pokazala nešto višu razinu zadovoljstva nastavnika studentskim anketama (Bubić i Hren, 2011). Međutim, moguće je da se oni mogu povezati s ranije spomenutim nedostacima provedbe ovog oblika vrednovanja nastave i rada nastavnika (Aleamoni, 1999; Ambady i Rosenthal, 1992; Emery i sur., 2003; Naftulin i sur., 1973; Rodin i Rodin, 1972; Sinković i Sinković, 2008) kojih su u relativno visokom stupnju svjesni i nastavnici Sveučilišta u Splitu. Naime, u prethodnom istraživanju ove problematike utvrđeno je kako se, prilikom procjene korisnosti ovih anketa, određeni broj nastavnika spontano kritički osvrnuo na neke njihove pristranosti od kojih je najistaknutija snižavanje kriterija (Bubić i Hren, 2011). Uz to, treba spomenuti kako dosadašnji rezultati studentskih anketa na, primjerice, Filozofskom fakultetu u Splitu općenito upućuju na vrlo visoke ocjene kvalitete rada nastavnika koje u prosjeku iznose oko 4.5 ili više čime značajno ne odstupaju od prosječnih ocjena Sveučilišta u Splitu (npr. FFST, 2014.<sup>b</sup>). To znači da je ovaj oblik vrednovanja nastave nedovoljno osjetljiv te je stoga iskoristivost podataka dobivenih na ovaj način relativno ograničena.

Također, zabrinjavajuće su i relativno niske procjene nastavnika stupnjem u kojem organizirani sustavi za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete unaprjeđuju kvalitetu visokog

školstva. Naime, s tom se tvrdnjom uopće, uglavnom ili djelomično ne slaže čak 55% svih ispitanih nastavnika. S obzirom na to da su dostupni podaci vrlo ograničeni, teško je spekulirati o uzorcima ovako niskih procjena, odnosno o nedostatku pozitivnijih stavova o sustavima za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete. Moguće je da se oni mogu povezati s načelnim kritičkim razmišljanjima o teorijskoj utemeljenosti uvođenja ovakve vrste sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete (Preston, 2001a), kao i dosadašnjim ishodima aktivnosti unutar tih sustava. Međutim, s obzirom na to da trenutno nisu dostupne informacije na temelju kojih bi se moglo zaključivati o ovom pitanju, u budućim istraživanjima bit će važno detaljnije ispitati ovu problematiku.

## 6. ZAKLJUČAK

U posljednjem desetljeću unutar sustava visokog obrazovanja sve se snažnije razvijaju sustavi za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete kojima je cilj vrednovanje, a zatim i unaprjeđivanje kvalitete rada svih aspekata visokoškolskih institucija. Dosada su na svim hrvatskim sveučilištima takvi sustavi oformljeni, pri čemu su početak njihova rada u pravilu obilježile aktivnosti usmjerene vrednovanju kvalitete nastave kojima se polako pridružuje i vrednovanje drugih aspekata rada visokoškolskih institucija. Međutim, unatoč ubrzanom rastu spomenutih sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete i njihovoj misiji poboljšanja kvalitete rada ustanova u kojima su formirane, postoje naznake da su nastavnici visokoškolskih institucija zasada relativno kritični prema ovim sustavima. Na to ukazuju i rezultati kratkog istraživanja prikazanog u ovom radu u okviru kojeg su nastavnici filozofskih i učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj procijenili svoje zadovoljstvo sustavima kvalitete u cjelini, kao i studentskim anketama za vrednovanje nastave. Naime, dobiveni rezultati pokazali su da nastavnici relativno negativno procjenjuju organizaciju sustava za osiguravanje i unaprjeđenje, pri čemu su donekle zadovoljniji korisnošću studentskih anketa za vrednovanje kvalitete nastave. Iako se možda mogu objasniti „nezrelošću“ sustava kvalitete na hrvatskim visokoškolskim ustanovama, ovakvi rezultati mogu ukazivati i na nešto ozbiljnije teškoće vezane uz njih. S obzirom na to da je daljnji razvoj ovih sustava u sadašnjem sustavu obrazovanja neupitan, spomenuti rezultati trebaju se iskoristiti za kritičko promišljanje postojećih praksi te njihovo unaprjeđivanje u svrhu postizanja ciljeva koji se nalaze u temelju sustava za osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete.

### *Literatura*

1. Aleamoni, L. M. (1999) Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13: 153–166.
2. Ambady, N., Rosenthal, R. (1992) Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 64: 431–441.

3. Bađari, J., Trkulja, J., Ravnić Perfido, A., Milovanović, S., Šuljić, I. (2007) Kvaliteta u visokom obrazovanju, Rijeka, Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske.
4. Berk, R. A. (2005) Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1): 48-62.
5. Bezinović, P., Bajšanski, M. (2007) Razvoj organizacijskog sustava i postupaka za unaprjeđenje kvalitete Sveučilišta u Rijeci, U: Bađari, J., Trkulja, J., Ravnić Perfido, A., Milovanović, S. i Šuljić, I. (ur.), Kvaliteta u visokom obrazovanju, Rijeka, Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske.
6. BFUG (2005) Bologna Process Stocktaking. Izvještaj radne skupine imenovane od strane skupine za praćenje bolonjske reforme na Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen.
7. Bjeliš, A. (2007) Osiguranje kvalitete u hrvatskom visokoškolskom sustavu, U: Bađari, J., Trkulja, J., Ravnić Perfido, A., Milovanović, S. i Šuljić, I. (ur.), Kvaliteta u visokom obrazovanju, Rijeka, Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske.
8. Bubić, A., Hren, D. (2011) Glas nastavnika o glasu studenata: Prihvaćenost i korištenje studentskih procjena o učinkovitosti nastavnika na Sveučilištu u Splitu, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 4(4): 291-312.
9. Cohen, P.A. (1980) Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis, *Research in Higher Education*, 13: 321-341.
10. Donaldson G. (2004) Self-evaluation series, *Quality Indicators in Enterprise in education*.
11. [www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosqjeie.html](http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosqjeie.html).
12. Donnelly, C. (1999) Differences in Schools: a question of ethos?
13. [www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001274.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001274.htm).
14. EHEA (2003) Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin.
15. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf)
16. Emery, C. R., Kramer, T. R., Tian, R. G. (2003) Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness, *Quality Assurance in Education*, 11(1): 37-46.
17. Fullan, M. (1999) *Change Forces: The Sequel*. London, Falmer Press.
18. Freiberg, H. J., Stein, T. A. (1999) *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York, Routledge Falmer.
19. FFST (2014<sup>a</sup>) Priručnik o sustavu za osiguravanje kvalitete Filozofskog fakulteta u Splitu, Split, Filozofski fakultet. <http://www.ffst.hr/images/50013762/Prirucnik%20o%20sustavu%20za%20unaprjeđivanje%20kvalitete%20FF%20Split.pdf>.

20. FFST (2014<sup>b</sup>) *Izveštaj o rezultatima vrednovanja nastavnika i nastave na Filozofskom fakultetu od strane studenata u zimskom semestru ak. god. 2013/2014.*, Split: Sveučilište u Splitu. [http://www.ffst.hr/images/50011747/Zbirni%20izvjestaj%201.%20semestar%202013-2014\(1\).pdf](http://www.ffst.hr/images/50011747/Zbirni%20izvjestaj%201.%20semestar%202013-2014(1).pdf).
21. Green, D. (1994) *What is quality in higher education?*, Bury St Edmunds, St Edmundsbury Press.
22. Harvey, L., Green, D. (1993) Defining quality, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1): 9-34.
23. Horvath, C. M. (1993) *Excellence Vs Effectiveness: An Exploration of MacIntyre's Critique of Business*, Doktorska disertacija, SAD, University of Amherst.
24. Kulik, J. A. (2001) Student ratings: Validity, utility, and controversy, *New Directions for Institutional Research*, 109: 9-25.
25. Kolade Oyewole, B. (2013) Repositioning Secondary School Administration for Quality Assurance in Ekiti State, Nigeria, *Journal of Management and Sustainability*, 3: 173–179.
26. Lučin, P. (2007) Osiguranje kvalitete u Europskom visokoškolskom prostoru, U: Badari, J., Trkulja, J., Ravnić Perfido, A., Milovanović, S. i Šuljić, I. (ur.), *Kvaliteta u visokom obrazovanju*, Rijeka, Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnološki razvoj Republike Hrvatske.
27. Muller, D., Funnell, P. (1992) *Exploring learners' perceptions of quality*, Rad prezentiran na AETT konferenciji Quality in Education, University of York.
28. Naftulin, D. H., Ware, J. E., Donnelly, F. A. (1973) The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction, *Journal of Medical Education*, 48: 630–635.
29. OECD (1997) *The evaluation of the scientific research: Selected experiences*. Radovi prikazani na OECD Workshop on the Evaluation of Basic Research, Paris. <http://www.oecd.org/science/sci-tech/2754549.pdf>.
30. Patterson, D., Rolheiser, C. (2004) Creating a culture of change: Ten strategies for developing an ethic of teamwork, *Journal of Staff Development*, 25(2). <http://fjhsdl.wikispaces.com/file/view/Patterson+%26+Rolheiser+-+Creating+a+Culture+of+Change.pdf>.
31. Peko, A. (1999) Obrazovanje, U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 203–222.
32. Preston, D. S. (2001a) Managerialism reforming the University: The defining qualities, U: Peters, M., Besley, T., Gibbons, A., Žarnić, B., Ghiraldelli, P. (ur.), *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*. [http://eepat.net/doku.php?id=the\\_rise\\_of\\_managerialism](http://eepat.net/doku.php?id=the_rise_of_managerialism).
33. Preston, D. S. (2001b) The Rise of Managerialism, U: Peters, M., Besley, T., Gibbons, A., Žarnić, B., Ghiraldelli, P. (ur.), *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*. [http://eepat.net/doku.php?id=managerialism\\_reforming\\_the\\_university](http://eepat.net/doku.php?id=managerialism_reforming_the_university).

34. Peterson, K.D., Deal, T.E. (1998) Realizing a Positive School Climate. *Educational Leadership* (September 1998, Volume 56 (1), 28–30.
35. Rodin, M., Rodin, B. (1972) Student evaluations of teachers, *Science*, 177, 1164-1166.
36. Rowe, P. (2000) *Educate Together Schools – Core Values and Ethos*. [www.educatetogether.ie/reference\\_articles/Ref\\_Art\\_004.html](http://www.educatetogether.ie/reference_articles/Ref_Art_004.html).
37. Schoen, L. T., Teddlie, C. (2008) A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement* 19 (2): 129–153.
38. Seldin, P. (1999) Current practices – good and bad – nationally; U: Seldin, P. i sur. (ur.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*, Bolton, Anker, 1–24.
39. Sinković, G., Sinković, E. (2008) Uloga studentske ankete u povećanju kvalitete nastave na visokim učilištima, *Ekonomika istraživanja*, 21(2), 34–46.
40. Tableman, B., Herron, A. (2004) *Best Practice Briefs: School Climate and Learning*, No. 31: 1- 10. <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>.
41. Theall, M., Franklin, J. (2001) Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction?, *New Directions for Institutional Research*, 109: 45–56.
42. UNIST (2014) *Priručnik osiguravanja kvalitete Sveučilišta u Splitu*, Split: Sveučilište u Splitu. [http://www.unist.hr/Portals/2/PropertyAgent/1940/Files/4690/Prirucnik%20osiguravanja%20kvalitete\\_20.02.2014.pdf](http://www.unist.hr/Portals/2/PropertyAgent/1940/Files/4690/Prirucnik%20osiguravanja%20kvalitete_20.02.2014.pdf).
43. Vroeijenstijn, T. I. (1991) *External Quality Assessment: Servant of Two Masters?*, Rad prezentiran na Conference on Quality Assurance in Higher Education, Hong Kong.
44. Vujičić, L. (2011) *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*, Zagreb, Mali profesor.
45. Wachtel, H. K. (1998) Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23: 199–212.
46. *Zakon o visokim učilištima* (1993) Narodne novine 96/93, 25. listopada 1993.
47. *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2003) Narodne novine 123/03, 31. srpnja 2003.

**Andreja Bubić**  
**Maja Ljubetić**

## **BUILDING A CULTURE OF QUALITY IN THE FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES AND OTHER INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN CROATIA: PAST EXPERIENCES AND CHALLENGES**

***Summary:** Quality assurance and improvement systems have become an indispensable and important part of every educational institutions in Europe and Croatia. The early days of their development were typically marked by activities aimed at evaluating the quality of teaching and teachers' work, which was followed by those aimed at evaluating and improving other aspects of these institutions' activities. Despite their initial successes and constant growth, the results of a short survey aimed at exploring the attitudes of teachers working at the Faculties of Humanities, Social and Educational Sciences in Croatia towards quality assurance and improvement systems indicate that these teachers have rather critical views on them. Hence, in the future it will be important to further nurture the culture of quality evaluation, continuously seeking to improve the existent methods and to develop novel methods of evaluating and improving the quality of different aspects of work within our universities and faculties. In this process, it is important to keep in mind that miraculous results should not be expected without the constant consideration of this system's purpose and the consequences of its implementation, as well as a critical stance towards its workings.*

***Keywords:** evaluation, quality assurance and improvement systems, quality culture, teachers, student evaluations of teacher effectiveness, survey, higher education*