



UNIVERSITETI I EVROPËS JUGLINDORE
УНИВЕРЗИТЕТ НА ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА
SOUTH EAST EUROPEAN UNIVERSITY

ФАКУЛТЕТ ЗА БИЗНИС И ЕКОНОМИЈА

ТЕЗА:

Квалитативна анализа на евалуациите на студентите-
случајот на Универзитетот на Југоисточна Европа

Кандидат

Ирена Герасимовска

Ментор

Проф. Д-р Абдулменаф Беџети

Содржина

1.	Вовед	5
1.1	Концептот на обезбедување квалитет во високото образование	7
1.2	Систем на обезбедување квалитет на Универзитетот на Југоисточна Европа	10
2.	Студентски евалуации	16
2.1	Управување со наставата	17
2.2	Познавање на содржината.....	18
2.3	Наставна клима и климата на учење	18
2.4	Критичко размислување и решавање на проблеми.....	18
2.5	Ефективна настава.....	19
3.	Социјална психологија	23
3.1	Мозокот и студентските евалуации	24
3.1.1	Когнитивна основа на осудата	25
3.1.2	Репутацијата и пристрасните евалуации на перформансите на професорите	29
3.1.3	Пристрасност за потврда, репутација и упорност во верувањето: “Ако не верував, немаше да го видам”	30
3.1.4	Хало грешка	32
4.	Методологија	36
4.1	Собирање на податоци	36
4.2	Анализа.....	38
5.	Резултати и дискусија	39
6.	Систем на подобрување на квалитетот преку студентските евалуации	48
7.	Заклучок	67
8.	Препораки	69
9.	Библиографија и користена литература	72
	Прилози.....	82

Апстракт

Употребата на студентските евалуации како мерка за квалитетот на предавањето на академскиот кадар стана широко распространета практика во високото образование и покрај неубедливите докази објавени во литературата околу нејзината валидност. Не е изненадувачки што прашањето за валидноста на студентските евалуации продолжува да биде тековна дебата во високото образование, укажувајќи на повеќе истражувања што треба да се спроведат во оваа област. Постоечкиот процес на евалуации дозволува социјалните стереотипи да влијаат на перцепциите на студентите со што се зголемува ризикот од пристрасти. Тековната студија придонесува за проширување на знаењето и разбирањето за валидноста на студентските евалуации преку анализа на студентските евалуации во рамките на Универзитетот на Југоисточна Европа со цел да се утврди дали тие се под влијание на однапред создадени перцепции за академскиот и административниот кадар, односно дали студентските евалуации се објективни и критички. Откриена е позитивна корелација, односно информациите кои студентите ги имаат добиено за репутацијата, искуството и квалификациите за професорите имаат најголемо влијание врз перцепциите на студентите кои притоа влијаат врз нивната евалуација на професорите.

Клучни зборови: Студентски евалуации, перцепции, репутација, искуство, квалификации, високо образование

Abstract

The use of Student Evaluations of Teaching (SET) has become widespread practice in higher education despite inconclusive evidence reported in the literature around its validity. Not surprisingly, the question of the validity of SET continues to be a current debate in higher education, pointing to more research to be conducted in this area. The current process of gathering evaluations, moreover, allows social stereotypes to filter students' perceptions, increasing risks of bias. The current study contributes to broadening knowledge and understanding on the validity of SET by analyzing SET within the South East European University in order to determine whether they are influenced by pre-established perceptions of academic and administrative staff, or whether student evaluations are objective and critical. Positive correlations were found, namely that the information students received about the reputation, experience and qualifications of the professors had the highest influence on the students' perceptions, which in turn influenced their teachers' evaluation.

Keywords: Student evaluations of teaching, perceptions, reputation, experience, qualifications, higher education

1. Вовед

Светот сфати дека економскиот успех на државите е директно определен од квалитетот на нивните образовни системи и дека меѓу најефикасните фактори на производство е човечкиот капитал изразен во знаење, вештини, креативни способности и морални квалитети на поединците во општеството. Високото образование има важна улога и за студентот, како индивидуа, како и за општеството во кое живее. Високото образование претставува помош за раст и развој на студентите и клуч за подобар живот. За општеството, високообразовните институции можат да придонесат за создавање идеални граѓани, кои ќе помогнат во одржувањето на мирно општество. Студентскиот живот нè учи на потребните животни лекции. Студентите добиваат можност да истражуваат многу работи и во основа „да се најдат себеси“, во вистинска смисла на зборот. Луѓето, кои се добро образовани, имаат поголема веројатност да живеат исполнет живот. Стануваат подобри партнери, родители и вработени. Тие веруваат во следењето на општествените норми и ретко се препуштаат на антисоцијалното однесување. Образованите луѓе се потолерантни кон другите и со тоа помагаат во одржување на мирот во општеството. Повисоки стандарди на живеење, мир, добар семеен живот - сите овие работи помагаат во зајакнувањето на земјата како целина. Голем број на истражувања покажуваат дека луѓето кои имаат повисок степен на образование имаат поголема веројатност да вршат некоја социјална работа и волонтирање.

Квалитетот во високото образование е мулти-димензионален, повеќестепен и динамичен концепт кој се однесува на контекстуалните поставки на едукативниот модел, институционалната мисија и целите, како и специфичните стандарди во даден систем, институција, програма или дисциплина.

Така, квалитетот може да има различни, понекогаш спротивставени, значења во зависност од:

- разбирање на различните интереси на различни изборни единици или засегнати страни во високото образование (на пр. студенти; универзитети; дисциплини; пазар на труд; општество; влада);

- неговите референци: процеси, резултати, мисии, цели и сл.;
- атрибутите или карактеристиките на академскиот свет вреден за проценка;
- историскиот период во развојот на високото образование.

Отсекогаш постоела индивидуална и социјална потреба да се подобри квалитетот на животот на луѓето, вклучувајќи го и квалитетот на она што го учат во текот на многу години на организирано школување, како го учат и зошто го учат.

Со текот на годините, развиени се повеќе концепти во однос на проценката, следењето и подобрувањето на квалитетот на различните компоненти на високото образование.

Постои консензус дека висококвалификувани и ефикасни професори се неопходни за подобрување на перформансите на студентите и постои зголемен интерес за идентификување на влијанието на професорите врз постигнувањата на студентите. Како и да е, јасно е дека не сите висококвалификувани професори (поседување на сите потребни квалификации и сертификати) овозможуваат и високо ефикасно учење. Тука се поставува прашањето што е тоа што го прави еден професор ефикасен и како ефикасноста може да се измери?

Да се дефинира ефикасноста на професорите е тешко, меѓутоа можно е да се измерат одредени атрибути како што се: интеракциите со студентите, наставната стратегија, мотивацијата и сл. Една поправилна и поточна проценка вклучува собирање информации за сите димензии на наставните перформанси. Тука може да бидат вклучени: (1) студентските перцепции и реакции на различните аспекти на предавањето на професорите, дизајнот на предметот и методите за оценување; (2) информации од колегите, а можеби и од информирани експерти за квалитетот на дизајнот и за вештините на оценување на професорите; (3) информации од колегите и раководителите на оддели или супервизори за содржината (во однос на нивото, точноста, соодветноста на материјалите); (4) информации од раководителите на оддели или супервизори за менаџирањето на предметот од страна на професорот (“Developing Metrics for Assessing Engineering Instruction: What Gets Measured Is What Gets Improved”, 2010).

Клучот на ефективната проценка на наставата е да се соединат деловите од мозаикот на начин што точно ја одразува целокупната компетентност на професорите.

1.1 Концептот на обезбедување квалитет во високото образование

Интернационализацијата во високото образование резултираше во „зголемена побарувачка за одговорност и транспарентност што од своја страна доведе до потреба од развој на култура на квалитет, истовремено решавајќи ги предизвиците на глобализираното високо образование“ (Smidt, 2015). Поширокиот пристап до високо образование е можност за високообразовните институции да користат сè повеќе различни индивидуални искуства. Одговарањето на различностите и растечките очекувања за високо образование бара фундаментална промена во неговото обезбедување; бара пристап каде фокусот е ставен на студентското учење и прифаќање на флексибилни патеки за учење. Самите високообразовни институции развиваат различни мисии, начини на едукација и соработка вклучувајќи го и растот на интернационализацијата, дигиталното учење и новите форми на испорака. Улогата на обезбедувањето квалитет е клучна во поддршката на системите на високообразовните институции како одговор на овие промени.

За таа цел беа усвоени стандарди и упатства за обезбедување на квалитет во Европската област на високо образование (ESG) од страна на министрите одговорни за високо образование во 2005 година по предлогот изготвен од Европската асоцијација за обезбедување на квалитет во високото образование (ENQA) во соработка со Унијата на Европските студенти (ESU), Европската асоцијација на институции во високото образование (EURASHE) и Европската универзитетска асоцијација (EUA).

Стандарди и упатства за обезбедување на квалитет во Европската област на високо образование (ESG) претставуваат збир од стандарди и упатства за внатрешно и надворешно обезбедување на квалитет во високото образование. Фокусот на ESG е во обезбедување на квалитет поврзан со учењето и наставата во високото образование, вклучително и околината за учење и релевантните линкови за истражување и иновации.

Стандардите за обезбедување на квалитет се поделени на три дела:

- Внатрешно обезбедување на квалитет
- Надворешно обезбедување на квалитет
- Агенции за обезбедување квалитет

Треба да се има предвид дека трите дела се меѓусебно поврзани и заедно претставуваат основа на европската рамка за обезбедување на квалитет.

ESG (ENQA, 2007) воспоставува десет стандарди за обезбедување квалитет во рамките на високообразовните институции, надополнети со упатства за нивно спроведување:

1. Политика и процедури за обезбедување на квалитет.

Институциите треба да имаат политика и придружни процедури за обезбедување на квалитет и стандардите на нивните програми и награди. Тие исто така треба експлицитно да се посветат на развој на култура која ја препознава важноста на квалитетот и гаранцијата на квалитетот во нивната работа.

2. Одобрување, следење и периодично прегледување на програми и награди.

Институциите треба да имаат формални механизми за одобрување, периодично прегледување и следење на нивните програми и награди.

3. Проценка на студентите.

Студентите треба да бидат проценети со употреба на објавени критериуми, регулативи и процедури кои се применуваат доследно.

4. Прием на студенти, прогресија, признавање и сертификација.
5. Обезбедување на квалитет на наставниот кадар.

Институциите треба да имаат начини да се осигурат дека персоналот вклучен во наставата е квалификуван и компетентен за тоа.

6. Ресурси за учење и поддршка од студенти.

Институциите треба да се осигурат ресурсите што се достапни за поддршка на учењето на студентите да бидат соодветни за секоја понудена програма.

7. Информациски системи.

Институциите треба да обезбедат собирање, анализирање и користење на релевантни информации за ефикасно управување со нивните студиски програми и други активности.

8. Информации од јавен карактер.

Институциите треба редовно да објавуваат ажурирани, непристрасни и објективни информации, квантитативни и квалитативни за програмите и наградите што ги нудат.

9. Тековно следење и периодично прегледување на програмите.

Институциите треба да ги следат и периодично да ги прегледуваат нивните програми за да обезбедат постигнување на поставените цели и да одговорат на потребите на студентите и општеството.

10. Циклично надворешно обезбедување на квалитет.

Институциите треба да подлежат на надворешно обезбедување на квалитет во согласност со ESG на циклична основа.

Во стандарди за надворешно обезбедување на квалитет спаѓаат: разгледување на внатрешно обезбедување на квалитет, методологии за дизајнирање погодни за намената, процеси на спроведување, критериуми за исходи, известување, поплаки и жалби.

Во стандарди за агенции за обезбедување на квалитет влегуваат: активности, политика и процеси за обезбедување на квалитет, официјален статус, независност, тематска анализа, ресурси, внатрешно обезбедување на квалитет и професионално однесување и цикличен надворешен преглед на агенциите.

Европската асоцијација за осигурување на квалитет во високото образование (ENQA) работи за придонесување на европска област за високо образование во која студентите имаат пристап до квалитетно високо образование и можат да постигнат квалификации што ќе се почитуваат низ целиот свет.

1.2 Систем на обезбедување квалитет на Универзитетот на Југоисточна Европа

ЈИЕУ го воспостави својот институционален систем за квалитет врз основа на првично развиените Стандарди и Упатства за обезбедување на квалитет во Европската област на високо образование (ESG) од 2005 година (EURASHE, 2015). Основан во 2001 година, како приватна јавна, непрофитна високообразовна институција со силна меѓународна поддршка, ЈИЕУ е роден близу времето на потпишување на Болоњската декларација (European Commission, EACEA, Eurydice, 2018). Така, во однос на другите универзитети во земјата и регионот, имаше предност да ја организира својата академска понуда и студентска поддршка врз основа на главните заложби: структури за тригодишен циклус на студии, признавање на квалификации, обезбедување на квалитет, интернационализација и вработување (Карева, Беџети, Реџеџи, 2019).

Канцеларијата за квалитет на универзитетот води и координира разни иницијативи и процеси. Секоја академска единица за квалитет има тим за квалитет составен од вработени, студенти и стејкхолдери. Овие тимови исто така функционираат во согласност со законот според кој секој академски оддел треба да има тело за “транспарентност и доварба” (Карева, Дика, Мемеди, 2018).

Покрај надворешната евалуација од страна на Асоцијација на Европските Универзитети (АЕУ), ЈИЕУ ангажира интернационални експерти кои евалуираат повеќе области и даваат препораки за нивно подобрување.

Внатрешно, постојат различни инструменти за добивање повратни информации од студентите.

Такви инструменти се:

1. Опсервација на учењето и наставата

Постапката на опсервација на учењето и наставата вклучува закажани набљудувања, со претходни набљудувања и состаноци за повратни информации и извештаи кои ги истакнуваат ефективните методологии и областите кои треба да се подобрат. Коментарите од извештаите им овозможуваат на факултетите и универзитетот да ги анализираат податоците и да ги таргетираат сесиите за обука според потребата (Емини, 2015; Зеќири, 2015). Ова ја зголемува свеста за низа методологии и пристапи, обезбедува можност за дискусија за учењето и наставата и за идентификување на областите во кои е потребна дополнителна обука. Исто така, многу е важно да се сфати дека овој пристап обезбедува суштински докази за перформансите на академскиот кадар во процесот на академска промоција.

2. Студентски евалуации

Студентските евалуации се спроведуваат еднаш годишно. Евалуациите на предметите се спроведуваат на крајот на учебната година за сите три циклуси. Анкетата се спроведува анонимно и доверливо со цел да се добијат чесни и конструктивни коментари кои ќе овозможат подобрување.

Резултатите од анкетата се даваат на секој член од академскиот кадар и на административниот оддел, а резимеата се достапни на ниво на Факултет/Центар и на Одборот на Универзитетот на годишно ниво и истите се вметнуваат во акционите планови на факултетите. Исто така има и процедура за жалби од студентите која може да се користи за областите за подобрување.

3. Проодност на студентите

Канцеларијата за академско планирање обезбедува годишни извештаи за проодноста на студентите со цел создавање на институционален извештај за самоевалуација. Овие извештаи се испраќаат на разгледување и анализа до сите факултети. Извештаите за професорите и предметите се исто така достапни во централната база на податоци.

4. Истражувачки активности

Критериумите за спроведување на истражувачки активности се регулирани со закон и се потребни за унапредување. Врз основа на законот, ЈИЕУ има поставено дополнителни критериуми пропишани со правилото за научни истражувања и има создадено онлајн систем, во кој поединечни професори внесуваат податоци за своите научни публикации. Овие информации потоа се верификуваат од страна на централната комисија за истражување.

5. Дигитален профил на академскиот кадар

Ова е постигнато со правење Google Classroom¹ да биде задолжителен за секој предмет според следниов начин. Ниво 1 е минимален услов што опфаќа поставување на основните материјали и наставната програма на платформата. Ниво 2 бара некои дополнителни материјали, како што се линкови до други туторијали, видео записи, соопштенија и онлајн задачи, додека ниво 3 е најнапредно и вклучува снимки од превадањата.

Центарот за е-учење на универзитетот води сметка за сите овие активности и праќа редовни извештаи во врска со користењето на Google Classroom. На овој начин деканите се информирани за дигиталните профили на секој професор во согласност со количината на работа и материјали поставени онлајн, како и за комуникацијата, повратните информации и интеракциите со студентите. Ова исто

¹ Google Classroom е бесплатна веб-услуга, развиена од Google за училиштата, која има за цел да го поедностави креирањето, дистрибуирањето и оценувањето на задачите. Примарната цел на Google Classroom е насочување на процесот на споделување датотеки помеѓу професорите и учениците

така е внесено како информација и доказ во годишниот извештај за проценка на академскиот кадар.

Очигледно, универзитетот нема само креирано различни инструменти за обезбедување на квалитет, туку и системи за собирање и следење на податоци. Имајќи ги сите овие податоци на располагање, се поставува потребата да се земат предвид начините за нивното вклучување во модел што би го претставувал профилот на перформансите на академскиот кадар и истовремено да дефинира прифатлив стандард. Намерата е да се мотивираат поединците да се залагаат за успех и академска извонредност и со тоа да придонесат за зголемување на институционалниот квалитет.

Неколку проблеми се јавуваат како резултат на горенаведените активности, при што секој од нив вклучува и предизвици. Што може да биде прифатлив стандард за академските перформанси? Дали институцијата треба да постави свои стандарди? Следно, со оглед на тоа што постојат податоци за универзитетот, факултетите и за индивидуалните нивоа на академскиот кадар, какво отстапување од просекот би можело да се смета дека сè уште одговара на барањата за квалитет? Што треба да се случи ако перформансот на одреден член на академскиот кадар е под прифатеното ниво на квалитет? Уште поважно, ако универзитетот има намера да користи стандарден амбиент за мотивација, какво дејство би служело најдобро за оваа намена - награда, пријавување, казна или нешто друго? (Карева, Дика, Мемеди, 2018).

Работејќи во тешки околности условени од социо-економските и демографските трендови во земјава, поврзан со нелојална конкуренција на државните универзитети, во кои наставниот кадар е во поповолна позиција бидејќи се обезбедени и бројот на студентите и платите, постои загриженост како луѓето ќе реагираат на поставувањето стандарди. Додека академскиот кадар може да ја разбере оваа иницијатива како можност за промоција и бонус, тие исто така може да ја сметаат за закана во случај на недоволно добар перформанс, без разлика дали тоа ќе биде пријавено или не (Карева, Дика, Мемеди, 2018).

Обезбедување на вклученост и транспарентност на сите стејкхолдери во процесот на воспоставување на стандарди е приоритет на менаџерите за квалитет. Постои императив да се консултира релевантно меѓународно искуство во овие области и да се подигне свеста кај вработените. Ова може да се постигне со организирање отворени дискусии и дебати за потребата за поставување на стандарди кои ќе ги покажат трендовите и користта на сите инструменти за квалитет. Конечно, академскиот кадар мора да се осигура дека сето ова се прави со цел да се подигне квалитетот на универзитетските перформанси, бидејќи тоа е единствениот начин да се преживее, да се привлечат повеќе студенти и да се разликуваа од другите високообразовни институции (Карева, Дика, Мемеди, 2018).

Оваа студија беше осмислена со цел да се стави светло на искуството на универзитетите во Северна Македонија во полето на студентските евалуации. Има многу дебати околу валидноста на студентските евалуации во рамките на теоретската литература. Во некои трудови се тврди дека ваквите евалуации се важни механизми за подобрување не само на наставната практика, туку и на содржината на предметот (Borman & Kimball, 2005; Kinash et al., 2015; Richardson, 2010; Secret, Bentley, & Kadolph, 2016), додека некои автори изразуваат загриженост за нивната валидност (Hornstein, 2017; Spooren, Brock & Mortelmans, 2013). Според тоа, валидноста на евалуациите е високо оспорувана тема во која има неубедливи докази околу нивната валидност, што доведува до тоа нивната корист да биде ставена под прашалник за цели како што се подобрување на наставата, унапредувањето и мандатот на професорите.

Предмет на оваа квалитативна анализа е разбирање на однесувањето, ставовите, вредностите, верувањата на студентите со цел да се дојде до сознание дали при евалуацијата истите донесуваат одлуки врз база на претходно создадени мислења за академскиот и административниот кадар или евалуацијата не подлежи на претходно создадени перцепции, односно е непристрасна и објективна.

Оваа студија придонесува во дебатата за валидноста на студентските евалуации преку истражување на врската помеѓу перцепциите на студентите и нивното влијание врз студентските евалуации на академскиот кадар. За оваа цел покрај евалуациите на студентите од Универзитетот на Југоисточна Европа за академската 2018/2019 година, беше дизајниран и дополнителен прашалник кој беше испратен до студентите преку електронски пат. Податоците беа анализирани со користење на соодветни статистички техники со цел да се добие одговор на тоа дали студентските евалуации се под влијание на однапред создадени перцепции за академскиот и административниот кадар. Секако, ова бара спроведување на дополнителни студии во оваа област, особено ако се земе предвид распостранетоста на онлајн евалуациите.

Со заклучокот на ова истражување се надеваме на подобро разбирање на однесувањето на студентите, начинот на размислување и донесување одлуки коишто се важни за успешно функционирање на универзитетот на долгорочни патеки.

2. Студентски евалуации

Според проектот за мерки за ефективна настава (Measures of Effective Teaching-MET project) од 2012 год. студентските евалуации се една од најраспространетите алатки за мерење на ефикасноста на предавањето, оттука и на професорите. Целта е да се обезбеди:

- Квалитативни и/или квантитативни повратни информации за факултетот и инструкторите со цел подобрување на наставата за идните студенти. Професорите може да имаат преглед на тоа како студентите ги интерпретираат нивните методи притоа подобрувајќи ги своите инструкции;
- Мерење на ефективноста на наставата - обезбедува информации за лични одлуки како промоции, покачување на плати, мандат, назначување како и за давање на препораки (идентификување на области каде член на факултетот треба да се подобри);
- Информации за потенцијални студенти за време на избор на предмети и инструктори;
- Компонента за национални и меѓународни вежби за обезбедување квалитет со цел да се следи квалитетот на наставата и учењето;
- Исход или опис на процес за истражувања (студии дизајнирани за подобрување на наставата и исходот на студентите, различни стилови на предавање, перспективи на поранешните студенти).

Предавањето е комплексна активност со многу меѓусебно поврзани компоненти како: организација, стил на предавање, вештини за презентација, јасност, интеракцијата со студентите, ентузијазам, способност за мотивирање на студентите итн. Затоа, администрацијата на универзитетот се обидува да го конструира прашалникот на начин кој ќе ја рефлектира оваа мултидимензионалност на предавањето (Abrami & d'Apollonia, 1991; Cashin & Downey, 1992; Feldman, 1997).

Студентските евалуации се широко критикувани, особено од страна на професорите, како не точна мерка за ефикасноста на предавањето (Emery et al., 2003). Некои професори дури расправаат дека евалуациите се пристрасни во корист на некои карактеристики на одредени професори, изгледот, пол, етничка припадност и сл.

Од друга страна, многу истражувачи имаат изјавено дека студентските евалуации се највалиден и практичен извор на информации за предавањето и ефикасноста на предметот (McKeachie, 1997). Студентските евалуации сега веќе се стандард за универзитетите, и како такви претставуваат важна алатка во процесот на подобрување на квалитетот во ЈИЕЛ.

2.1 Управување со наставата

Ефикасното управување со наставата е важно затоа што го зголемува успехот на учениците преку создавање уредна средина за учење што ги збогатува академските вештини и компетенции на студентите, како и нивниот социјален и емотивен развој. Основната цел на управувањето со наставата е да се намали лошото однесување во училиницата.

Во изминатите две децении сведоци сме на невиден раст на интернетот и на последователната трансформација во образовниот пејзаж. Усвојувањето на широк спектар на веб-базирани алатки доведе до пораст на трендот на е-учење во образованието ширум светот. Во меѓувреме, зголемената достапност на безжичен интернет (Choi, et al., 2007) и мобилната технологија (Petrova, 2007) го прави е-учењето уште поприсутно и широко распространето. Развојот на системот за управување со курсот (CMS) или системот за управување со учењето може да се смета како резултат и стимул за овој тренд на е-учење.

2.2 Познавање на содржината

Ова е кога професорите имаат длабоко познавање на предметот што го предаваат и можат ефективно да комуницираат со своите студенти. Како и доброто разбирање на материјалот што се предава, професорите мора да ги разберат начините на кои учениците размислуваат за содржината, да можат да го оценуваат размислувањето зад сопствените методи на учениците и да ги идентификуваат вообичаените заблуди на учениците. Професорите мора да го знаат предметот што го предаваат. Можеби нема ништо позначајно од компетентноста на професорите. Во исто време, сепак, само да се знае некој предмет добро не е доволно за ефикасна настава. Познавањето на содржината е неизмерно важно за наставата и нејзиното подобрување.

2.3 Наставната клима и климата на учење

Квалитетот на односите со наставата и учењето меѓу професорите и студентите е исто така многу важен. Добра настава создава клима која е постојано бара повеќе, и ги турка студентите да успеат. Добрата наставна клима ги предизвикува учениците, развива чувство за компетентност, му препишува успех на напорот наместо на способноста. Наставната клима може да влијае на резултатите на студентите.

2.4 Критичко размислување и решавање на проблеми

Oliver & Utermohlen (1995) ги гледаат студентите како пасивни рецептори на информации. Преку технологијата, количината на информации што е достапна денес е огромна. Оваа информативна експлозија најверојатно ќе продолжи и во иднина. На студентите им е потребен водич за информациите не само пасивно да ги прифаќаат. Студентите треба да развијат и ефикасно да применуваат вештини за критичко размислување во нивните академски студии, на сложените проблеми со

кои ќе се соочат и на критичките избори кои ќе бидат принудени да ги направат како резултат на експлозијата на информации и други брзи технолошки промени. Критичкото размислување вклучува прашување. Важно е студентите да се научат како да поставуваат добри прашања, да размислуваат критички, за на тој начин го продолжат напредокот на самите полиња што ги изучуваат. “Секое поле останува живо само до тој степен до кој нови прашања се генерираат и се сфаќаат сериозно” (Center for Critical Thinking, 1996).

Веуер (1995) тврди дека за да се живее успешно во демократија, луѓето мора да бидат способни да размислуваат критички за да носат здрави одлуки за личните и граѓанските работи. Ако студентите научат да размислуваат критички, тогаш тие можат да го искористат доброто размислување како водич преку кој ќе го живеат својот живот.

2.5 Ефективна настава

Професорите се еден од клучните елементи во секоја образовна институција и ефективното предавање е еден од клучните пропелери за подобрување на образовните институции. Предавањето е комплицирано затоа што е и уметност и наука (Marzano, 2007, 2017). Бидејќи уметникот често создава уметнички дела кои се спонтани и импровизирани, ефективни професори исто така, постојано мора да бидат спонтани и да импровизираат. Иако наставата може да биде возбудлива, таа носи одреден степен на ризик бидејќи професорот и студентот работат заедно за да создадат уметност на учење.

Една од целите на универзитетите и другите образовни институции е да ги обезбедат студентите со потребните алатки и инструкции за да го исполнат нивниот целосен потенцијал за учење. Токму затоа голем акцент се става на обезбедување ефикасна настава секоја година. Во тој контекст, најосновните прашања за администраторите на образовните институции се:

- Што е тоа што го прави еден професор ефективен?
- Како да се мери ефективната настава?

Луѓето често се прашуваат што го прави еден професор ефективен. Неколку примери на ефективен професор: страствен за предметот што го предава; сочувствителен кон своите студенти; слуша што велат и/или прашуваат студентите; флексибилен, развива односи со своите студенти, родители, колеги и администратори; организиран; смисла за хумор; креативен.

Администраторите, професорите и студентите, сите се заинтересирани за ефикасна настава. Студентите сакаат да стекнат подобро знаење. Од гледна точка на администраторите, успешно школо значи повисок национален и интернационален ранг и повеќе студенти кои генерираат приходи. Од гледна точка на професорите едно успешно школо има подобри ресурси и веројатно повисоки плати.

Сепак, не постои дефиниција за тоа што претставува ефективна настава. Дефиницијата за ефективна настава е различна од гледна точка на професорот, студентите и администрацијата. Згора на тоа, перцепцијата за ефикасна настава варира со возраста на студентската популација, позадината на студентите, важноста на предметот итн.

Ефективноста на образованието е термин развиен за да обезбеди пообемна дефиниција отколку само поими за „добро“ или „квалитетно“ образование. Таа се однесува на идејата за испитување на ефективноста на различни нивоа на образовниот систем.

Добро учење не може да се случи без учење од страна на студентите и добра администрација на предметот. Според тоа, една ефикасна настава вклучува професори, студенти, наставни методи, процедури за проценка, атмосферата која е создадена преку интеракциите, атмосферата во институцијата и сл. Посебно важни се наставата, наставните методи и процедурите за проценка. Кога има усогласување помеѓу тоа што го сакаме, тоа што го предаваме и како го проценуваме, наставата веројатно ќе биде поефикасна (Biggs, 2003).

За администраторите, професорите и студентите важно е наставата да биде ефикасна и затоа се трудат да најдат соодветна мерка за таков мултидимензионален процес што комбинира различни аспекти. Berk (2005) во својата студија дискутира 12 можни стратегии за мерење на ефикасноста на наставата:

Студентски евалуации се документ или електронски прашалници кои бараат квантитативни и/или квалитативни одговори на низа прашања.

Внимателни оценки претставува внимателна опсервација на наставните перформанси и/или внимателна оценка на пишаниот материјал кој е користен во предметот.

Самоевалуација на инструкторите – кога се бара од инструкторите да го евалуираат своето предавање.

Видеа од предавањата обезбедуваат автентична слика за тоа како професорите навистина предаваат. Тие можат да бидат дел од самоевалуацијата на инструкторите.

Студентски интервјуа се групни интервјуа со студенти кои можат да обезбедат поточни, доверливи, корисни и сеопфатни докази.

Алумни оценки обезбедуваат информации за тоа на што всушност студентите се сеќаваат од предавањата и искуства од наставата.

Оценки на вработените помагаат да се соберат информации за тоа што студентите всушност учат од нивните студиски програми. После некое време, проценката на перформансот на работата на дипломираните студентите може да обезбеди повратни информации за целокупниот квалитет на наставата и дизајнот на програмата.

Оценки на администраторите. Помошник декан, директор на програмата или раководител на оддел се тие коишто можат да ги евалуираат професорите за годишни заслуги во согласност со критериумите за настава, стипендиските услуги и/или практика.

Наставна стипендија комбинира презентации, публикации, истражувања и учење за иновативни наставни техники и поврзани прашања.

Наставни награди. Номинираниот мора да помине преку евалуација на панел од судии.

Мерки за исход од учење. Може да бидат тестови, квизови, испити и други активности кои се користат за мерење на перформансот на студентите и/или студентските оценки на нивното учење.

Наставни портфолија претставува ”кохерентен сет од материјали, вклучувајќи работни примери и рефлексивни коментари за нив, составени од член на факултетот со цел да ги претстават неговите или нејзините наставни практики кои се поврзани со учењето на студентите и нивниот развој”.

Кога се поставуваат правилни прашања во правилно време студентите може да бидат важен извор на информации за квалитетот на наставата и средината за учење. Во оваа квалитативна анализа фокусот е ставен на студентските евалуации на ЈИЕУ како мерка за подобрување на квалитетот, нашата цел е да се обидеме да го разбереме однесувањето на студентите и начинот на кои тие размислуваат при евалуирање на предметите и професорите со цел да откриеме дали евалуациите се под влијание на однапред создадените перцепции на студентите, односно колку евалуациите се објективни и како такви се валидна алатка во системот на подобрување и обезбедување на квалитет во ЈИЕУ.

Бидејќи нашата цел е подобро да го разбереме однесувањето на студентите, нивните мисли и чувства, вниманието ќе го насочиме кон социјалната психологија која го објаснува човековото однесување како резултат на односот помеѓу менталната состојба и социјалната состојба, проучувајќи ги факторите/условите под кои се појавува одредено однесување, дејство или чувства. Социјалната психологија, според тоа, е засегната со начинот на кој овие чувства, мисли, верувања, намери и цели се когнитивно конструирани и како овие ментални претстави, пак, влијаат на нашите интеракции со другите.

3. Социјална психологија

Социјалната психологија е млада научна психолошка дисциплина, се конституирала во дваесеттите години од дваесетти век. Социјалната психологија претставува интердисциплинарна наука помеѓу психологијата и социологијата која систематски ја проучува природата и причините на човековото социјално однесување. Социјалната психологија проучува три групи на проблеми: непосредната интеракција во која се проучува проекцијата на другите, нивните емоции, оценувањето на другите, точност на тоа оценување и создавање на импресија за другите. Проучување на наклонетоста или ненаклонетоста, однесувањето на луѓето во групите и однесувањето на луѓето во толпа. Втората група се однесува на влијанието на социјалните ситуации врз однесувањето на луѓето. Третата група на проучување се однесува на влијанието на психолошките карактеристики на луѓето врз социјалните ситуации и општествените појави. Но, социјалната психологија не ја изучува само природата на социјалното однесување туку и причините за таквото однесување. Социјалното однесување, социјалните психолози го проучуваат на систематски начин. Тие се повикуваат на формалната истражувачка методологија како што е експериментот и сл. (Рот, 1989).

Социјалната психологија е тесно поврзана со неколку сродни области особено социологијата и психологијата. Социологијата е наука за човековото општество. Таа ги проучува општествените институции (семејството, религијата, политиката...), стратификацијата во рамките на општеството (класната структура, расата и етничката припадност, родовите улоги...), основните социјални процеси (социјализацијата, девијантното однесување, општествената контрола...) и структурата на општествените единици (групите, мрежите, формалните организации, бирократијата...). Спротивно на тоа, психологијата е наука за поединецот и неговото однесување. Иако ова однесување може да биде социјално по својот карактер, тоа не е секогаш такво. Психологијата обработува теми како што се човековото учење, перцепцијата, меморијата, интелигенцијата, емоциите, мотивацијата и личноста.

И социолозите и психолозите придонесуваат за збогатување на сознанијата во социјалната психологија. Социјалните психолози кои повеќе се приклонети кон психологијата во голема мера се потпираат на лабораториската експериментална методологија. Нивниот примарен интерес е како однесувањето на поединецот и неговите внатрешни случувања / доживувања се афектирани од страна на социјалните стимули (најчесто од другите луѓе). Тие вообичаено зборуваат за теми како што се себството, перципирањето други лица и атрибуцијата, ставовите и нивното менување, разликите во однесувањето помеѓу поединците, социјалното учење и моделирањето, алтруизмот и агресијата и интерперсоналното привлекување.

3.1 Мозокот и студентските евалуации

Психолошката литература, идентификува три потешкотии во полето на студентските евалуации. Прво, однесувањата што најмногу влијаат на евалуациите се вкоренети во психологијата, културата, личноста и навиките. Тие однесувања за било кој член на факултетот е тешко да се променат и често рефлектираат карактеристики како раса, пол, националност или социо-економска класа. Второ, моменталниот процес на евалуација овозможува социјалните стереотипи да ги креираат студентските прецепции за однесувањето на професорите. Трето, евалуациите што студентите ги прават преку денешниот систем имаат мала поврзаност со објективно мерење на учењето (Cf. Clayson & Sheffet, 2006; Audesh K. Paswan & Joyce A., 2002).

Моменталниот систем на евалуирање, со други зборови, го наградува кадарот на факултетот во согласност со тоа кои се или се чини дека се, неместо што тие прават или постигнуваат во училница².

² Овие недостатоци во системот на евалуации, секако, не укажуваат дека членовите на факултетот кои добиваат високи евалуации се лоши професори. Подобар процес на проценка, со акцент на учењето, може да идентификува многу од истите професори како ефикасни. Елиминирање на самоволието и пристрасноста е суштинско за оние кои се неправедно казнети.

3.1.1 Когнитивна основа на осудата

Како што добитникот на Нобелова награда, психологот Daniel Kahneman (2003) објаснува, постојат два вида на процеси на човековата мисла: “систем 1” и “систем 2.” Процесите на “систем 1” се “брзи, автоматски, без напор, имплицитни (недостапни за интроспекција), и често водени од емоции; тие често се управувани и од навика и затоа е тешко да се контролираат или модифицираат.³” Процесите на “систем 2” се “спори, сериски, напорни, веројатно се свесно следени и намерно контролирани; исто така тие се релативно флексибилни и водени според правила.”

Како рационални возрасни личности, ние претпоставуваме дека повеќето од нашите пресуди произлегуваат од “систем 2”; ние се перципираме себеси како разумни суштества кои “размислуваат два пати.” Всушност, како и да е, речиси сите пресуди започнуваат како “систем 1” интуиции; ние имаме интуитивни претчувства за речиси сè. “Систем 2” ги предизвикува и надминува одлуките од нашиот почетен “систем 1” во многу мал број случаи. Наместо тоа, веројатно е да ги користиме когнитивните процеси на “систем 2” за да ги оправдаме пресудите кои ги генерираме користејќи ги емотивните скокови на “систем 1.”⁴

Евалуациите што студентите ги нудат на факултетот започнуваат, како и повеќето пресуди, како “систем 1” процеси. Како такви тие се под влијание на првите импресии – дури и кога студентите веќе го познаваат професорот барем еден семестар. Кога нашиот мозок прави “систем 1” одлука, тој не пристапува до сите информации во врска со предметот прибрани со текот на времето; тоа е процес на “систем 2.” Наместо тоа, мозокот ги користи неговите quick fix (брза поправка) алатки на “систем 1.” Ги фаќа првите импресии за предметот. Во таа смисла,

³ Обемната литература за студентските евалуации подигнува други прашања за валидноста на овие мерки, посебно нивната поврзаност со очекувањата на студентите и нивните вистински оценки.

⁴ Иако е невозможно да се знае прецизно колку често “систем 2” го надминува “систем 1” во секојдневниот живот, Канеман проценува дека нејчестите патеки на донесување одлуки се тие кои го инволвираат само “систем 1” или тие во кои “систем 2” само делумно и несоодветно го корегира “систем 1”. Сите пресуди, до некој степен, го активираат “систем 2” затоа што бараат експлицитни избори. Како што Канеман и други разјаснуваат, многу пресуди се случуваат без “систем 2” да ги надмине инстинктивните правци предложени од “систем 1”, тое се “интуитивни” пресуди.

студентскиот ум се навраќа кон првите впечатоци за инструкторот, користејќи ги нив како основа за својата евалуација.

Доминантноста на “систем 1” размислувањето ни нуди можно објаснување за високата корелација помеѓу студентските евалуации и брзите пресуди за професорите. Студентските евалуации не само кореспондираат на тие први впечатоци, тие всушност можеби **се** тие први впечатоци. Тоа е така затоа што процесот кој се користи за собирање на евалуациите не го поттикнува “систем 2”, намерното размислување, студентскиот мозок најверојатно ги враќа првите впечатоци и ги претставува истите како моментални евалуации.

Добивањето на некои позначајни евалуации од студентите, при тоа, бара пронаоѓање начини со цел да се поттикне “систем 2” размислувањето. Според тоа, постојат три причини зошто моменталниот систем на евалуирање не успева да поттикне подлабоко размислување (“систем 2”). Прво, “систем 1” работи со специјална ефикасност во одлучувањето дали работите се добри или лоши. Kahneman (2003) цитирајќи го Joseph E. LeDoux (2000) всушност сугерира дека мозокот има “специјализирано нервно коло” (specialized neural circuitry) кои ги прави тие добри/лоши разлики навремено и доверливо. Кога од мозокот се бара да направи добра или лоша пресуда, помалку веројатно е да тука се инволвира “систем 2” порефлексивно размислување затоа што “систем 1” се справува со овие одлуки многу поефикасно. Ова не значи дека мозокот непречено прави правилни добри/лоши одлуки користејќи го “систем 1”, но сепак претендира да се потпира на тој процес во врска со овие одлуки.

Да се оцени предавањето на еден професор бара мозокот да прави баш такви добри/лоши одлуки. Од студентите се бара да посочат колку “добри” или “лоши” повеќе аспекти од предавањето се. Ова е особено точно за нумеричките пресуди што повеќето процеси на евалуација го бараат од студентите. Самата природа на овие форми кои бараат од студентите да се оцени вредноста без да бараат други видови

на рефлексивна, го обесхрабрува мозокот да премине преку “систем 1”, инстинктивните реакции.⁵

Второ, “систем 2” размислувањето бара време. Нашите мозоци се одлични во интуициите, првите впечатоци и брзите пресуди, меѓутоа се мачат со покомлексни одлуки. Според набљудувањата на еден пар психолози “когнитивните капацитети на човекот се ограничени” (Oberauer and Kliegl, 2006), па според тоа решавањето на проблеми е тешка задача. Луѓето имаат ограничена работна меморија (тој дел од краткорочната меморија што се занимава со непосредна свесна перцептивна и јазична обработка), што ни ја отежнува обработката на повеќе парчиња податоци.⁶ За да се направат промислени евалуации, на мозокот му е потребно време да се потсети на сите различни делови на податоци, истите да ги спореди, да групира делови на информации во поголеми парчиња делумни пресуди и на крај да даде образложен одговор. Истражувачите постојано докажуваат дека временскиот притисок предизвикува рефлексивно “систем 1” размислување наместо рефлексивни “систем 2” процеси (Dijker & Koomen, 1996; Finucane et al., 2000; Sanbonmatsu & Fazio 1990).

За студентите, евалуирањето на предавањето на професорите бара покомлексно размислување во споредба со тоа што повеќето членови на факултетот мислат. За инструкторите, верувањата за наставниот процес се сеприсутни, тие редовно ја обликуваат нивната подготовка за час, како и нивните постапки во училиницата. Студентите, од друга страна, се концентрираат на производот од предавањето, наместо на самиот процес. Тие секојдневно присуствуваат на тоа што учат и што треба да научат, самиот процес е секундарен. За студентите да евалуираат семестар тие мора да се потсетат на сите задачи, предавања, објаснувања и други карактеристики на работата на професорот, да ги испитаат тие сеќавања од нова перспектива и да ја оценат нивната ефикасност во

⁵ Многу форми бараат од студентите да направат нумерички оценки и да понудат коментари. Тие форми, како и да е, речиси секогаш бараат нумерички оценки пред коментари, предизвикувајќи го мозокот на прилично поедноставно добро/лошо размислување. Бројот на студенти кои нудат коментари, згора на тоа, речиси секогаш е далеку помал од тие кои што обезбедуваат нумерички оценки.

⁶ Некои психолози имаат заклучено дека човечкиот мозок може да задржи само четири “парчиња” податоци во работната меморија едновременно.

постигувањето на најразлични цели. Да се направи сето ова добро одзема повеќе од 5, 10 или 15 минути.

Конечно, бидејќи човечкиот мозок има ограничен капацитет, било која когнитивна дистракција го нарушува “систем 2” размислувањето. Лабораториски истражувања покажуваат дека поделеното внимание го намалува рационалното размислување, промовирајќи интуитивни процеси, стереотипно однесување и други автоматски процеси на “систем 1”. Луѓето имаат потешкотии во размислувањето за два проблеми во исто време или брзо преминување од една ментална задача на друга.

Студентите ги пополнуваат традиционалните форми на евалуации под огормно когнитивно оптоварување. Истите тие само што завршиле или завршуваат предизвикувачки семестар; исто така можеби пополнуваат некои празнини во своите забелешки или пак ги процесираат последните коментари на професорите. Со завршувањето на семестарот тие многу веројатно се загрижени за нивниот перформанс на час. Можеби размислуваат за некое интервју за работа кое ги очекува, некој состанок со пријател или повторно обединување со членовите на семејството, мозокот нуди голем број на дистракции. Лабораториските истражувања сугерираат дека дури и многу мали дистракции – како на пример запомнување на девет цифрен број помеѓу задачи – може значително да го намали рефлексивното размислување и да го зајакне потпирањето на стереотипи.

Клучот за позначајни евалуации, сума сумарум, лежи во креирање на околности кои им овозможуваат на студентите да ги вклучат порефлексивните “систем 2” мисловни процеси. На студентите им е потребно време и ментален простор со цел да ги надминат интуитивните пресуди на “систем 1.” Тие имаат потреба од ментални поттикнувања кои ќе им помогнат да ја прегледаат работата од семестарот и како сите одлучувачи имаат потреба од асистенција во надминувањето на рефлексивните добри/лоши пресуди.

3.1.2 Репутацијата и пристрасните евалуации на перформансите на професорите

Некои академци предизвикаа загриженост за потенцијалните пристрасности во студентските евалуации (Bachen, McLoughlin & Garcia, 1999). Затоа, витално е да се разберат потенцијалните пристрасности кои може да имаат влијание на евалуациите. Некои индицираат дека студентските евалуации не се мерка за студентското учење, туку мерка за професорот или предметот (колку некој професор или предмет им се допаѓа на студентите), кои поттикнуваат намалување на оптовареноста на студентите и инфлација на оценките (Redding, 1998). Други тврдат дека евалуациите се сигурни, разумно валидни и релативно непропустливи на вистински пристрасности (Marsh, 1984; Marsh et al., 1997). Според нив, евалуациите може да бидат пристрасни само кога се под влијание на работи кои не се поврзани со ефикасноста на наставата. Ова би било случај на оценување на професорите под влијание на неточни првични верувања, отколку одразување на вистински перформанси. Ова прашање е особено значајно со оглед на тоа што потенцијалот за пристрасност веројатно никогаш не бил поголем отколку во сегашно време. Ова може да се должи на циркулацијата на голем број информации помеѓу студентите, посебно во мала урбана средина на студирање и живеење, пред било каква интеракција со професорот. Ваквите информации би можеле да ги искриват подоцнежните перцепции и пресуди. Ова може да биде особено опасно со оглед на тоа што точноста или изворот на таквите информации не се достапни (не може да се знае дали тие информации доаѓаат од студенти или некој друг на кој тој професор всушност му предавал). Затоа, важно е појасно да се разбере дека сето ова може да има влијание врз оценките на успешноста во целина и посебно на евалуациите.

3.1.3 Пристрасност за потврда, репутација и упорност во верувањето: “Ако не верував, немаше да го видам”

“Што некој гледа -вистински или метафорички-зависи, не во мала мера, од тоа што некој бара да види или очекува да види” (Nickerson, 1998). Луѓето бараат информации коишто поддржуваат одредена хипотеза или верување со цел да интерпретираат информации на начини кои се делумни на тие хипотези или верувања и да им дадат на тие информации поголема тежина. И обратно, тие не бараат или избегнуваат информации кои се спротивни на тие хипотези или верувања. На пример, откриено е дека двајца луѓе со различни погледи може да го испитуваат истиот доказ и двајцата да најдат причини да ја зголемат тежината на нивните веќе постоечки мислења (Lord, Ross & Leper, 1979). Ова води кон пристрасност за потврда. Луѓето имаат потреба да го гледаат светот како постојан и на тој начин оваа желба ги мотивира да бараат потврден доказ.

Првичен впечаток или перцепција за другите може да води кон пристрасност во последователните пресуди и одлуки. Nickerson (1998) ја документира плодната природа на ваквиот феномен во мноштво области низ времето вклучувајќи ловење на вештерки во 15–17 век, медицината, судски процеси и научни истражувања-ниту една област се чини дека не е имуна. Овие концепти делумно ги објаснуваат процесите поврзани со хипохондрија, параноја и депресија преку присуство на одредени знаци (Beck, 1976).

Репутацијата може да креира почетни очекувања или верувања кои можат да ја активираат пристрасноста на потврдување и последователните ефекти. Тука репутацијата се дефинира како “импресии споделени и изразени од страна на голем дел на членови на дефинирана социјална мрежа”. Овие импресии може да се базирани на евалуации, гласини и информации пренесени од други.

Според DeNisi et al. (1984) оценувачите се вклучуваат во процеси на собирање и кодирање, потсетување и оценување на информации со цел да направат оценки. Овој модел сугерира дека овие процеси може да станат неисправни ако оценувачите имаат однапред создадени перцепции за оценуваните. Таков би бил случајот со

репутацијата на оценуваните. Ова може да предизвика оценувачите да формираат импресии кои предизвикуваат да се вклучат во пристрасен процес на оценување.

(1) Оценувачите можат да се вклучат во пристрасно пребарување или кодирање, со што ќе ги искриват нивните перцепции преку набљудување само на избрани делови на вистинското однесување. На пример, оценувачите може да поминат помалку време во набудување на поединецот за собирање информации (DeNisi et al., 1984), и може првенствено да бараат информации што ги потврдуваат почетните позиции или очекувања (Jonas, Schulz-Hardi, Frey & Thelen, 2001; Snyder & Swann, 1978).

(2) Некои докази укажуваат дека луѓето се сеќаваат на повеќе информации кои се во согласност со нивните постоечки верувања или впечатоци (Snyder & Swann, 1978). Ваквите студии укажуваат дека при судењето на другите, учесниците имаат тенденција да запомнат повеќе за однесувањето на другите отколку што самите очекуваат (Nickerson, 1998). На пример, во една студија каде на учесниците им бил даден доказ кој бил неконзистентен со теорија која тие ја фаворизирале, повеќето не биле во можност да се потсетат на неконзистентни докази потоа, исто така тие се потсетуваат на фаворизираните докази дека се поконзистентни со нивните теории отколку што всушност биле (Kuhn, 1989). На тој начин, разумно е да се претпостави дека на пример, студентите кои негуваат негативна репутација кон некој професор не се во состојба да се сетат на доброто однесување во текот на наставата и наместо тоа, може да ги величат сите нормални ограничувања на наставата за да ги согледаат како големи недостатоци.

(3) Однапред создадените перцепции може да влијаат како оценувачите ги евалуираат информациите за време на евалуирањето и во однос на тоа како го интерпретирале однесувањето кое го набљудувале (Miller & Turnbull, 1986). На пример, луѓето им даваат поголема тежина на потврдни докази и помала тежина на непотврдни докази па тие бараат докази помалку конзистентни на хипотезата со цел да прифатат хипотеза, отколку неконзистентни информации на хипотезата за да ја одбијат истата (Nickerson, 1998). Исто така, пронајдено е дека просечниот перформанс на луѓето кои се фаворизирани од страна на учесниците е оценет како

успешен додека истите тие акции од страна на “нефаворизирани индвидуи” е оценет како неуспешен.

(4) Доколку постојаната интеракција обезбедува дополнителни релевантни информации за перформансите, точноста на пресудата треба да се зголеми со тек на време, наместо да се намали (Kingstrom & Mainstone, 1985). Сепак, првичните верувања можат да опстојуваат бидејќи поединците се држат до погрешни шеми дури и пред контрадикторни докази или дискредитирани стари информации (Jelalian & Miller, 1984). Ова може да резултира со *ефект на упорност во верувањето*, пристрасниот одговор од страна на една индивидуа со цел да го одржи постоечкото верување; когнитивна стратегија за одобрување или застапување на потврдни докази, но реагирање критички кон па дури и одбивање на непотврдни информации (Jelalian & Miller, 1984). Затоа, потенцијалното влијание на угледот е дека поединците се фокусираат на погрешни сфаќања толку намерно со што стануваат неспособни да согледаат релевантни информации или истите да ги користат за да ги променат своите импресии.

3.1.4 Хало грешка

Теоријата на афективни настани објаснува како општите афективни реакции може да влијаат на поконкретни реакции (Weiss & Cropanzano, 1996). На тој начин, до степен до кој студентите се вознемирени поради перцепцијата дека искусиле ниско ниво на наставни перформанси, може да ги оценат лошо сите аспекти. Слично на тоа, штом одредена индивидуа ќе биде обележана, може да биде етикетата таа што се повикува и се користи за да се изберат потврдни информации за понатамошно стабилизирање на претходно формираните впечатоци. Такво етикетање може да предизвика општ впечаток “хало”, при што севкупниот впечаток на оценувачот за оценуваниот го тера оценувачот да ги евалуира сите аспекти на перформансите согласно општата проценка” (Balzer & Sulsky, 1992). На тој начин, хало ефектот се случува кога оценувачот не успева да направи разлика помеѓу концептуално различни и независни аспекти на перформансите на оценуваниот (Pulakos, Schmitt & Ostroff, 1986). Нечиј углед може да повика на

етикетирање и да предизвика хало грешка во не само оценувањето на различни области на перформанс, туку и се проширува на помошни области поврзани со оценуваниот. Marsh (1984) посочува дека евалуациите може да се пристрасни кога оценувањето во една категорија влијае на оценувањето низ сите категории кога категориите не се логички поврзани.

Експертите спроведуваат истражувања со цел да ги испитаат индивидуалните карактеристики што може да ги ублажат пристрасните пресуди, како што се оценките за перформансот на професорите (DeNisi et al., 1984), но сепак имаат обезбедено една мала насока за тоа кои карактеристики тоа може да бидат. Избрани се следниве две карактеристики:

➤ **Емоционалната интелигенција (ЕИ)**

Емоционалната интелигенција е сфатена како подмножество на социјалната интелигенција вклучувајќи проценка и изразување на емоции, регулирање на емоции и користење на емоции во решавање на проблеми (Salovey & Mayer, 1990). Perez, Petrides и Furnham (2005) забележуваат дека ЕИ може да се манифестира како особина (Bar-On, 2000) и како когнитивна способност (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). ЕИ како особина се состои од емотивно однесување и способност за само-перцепција. ЕИ како когнитивна способност се состои од когнитивни способности поврзани со емоции.

Докажано е дека кога емоциите и чувствата се вклучени, поединците се склони кон правење пристрасни грешки. Силни емоции може да бидат генерирани во ситуации кога исходите се важни и кога поединците зависат од други кои имаат влијание врз квалитетот на исходот. На пример, ако лицата се загрижени за добивање на доволен број на можности за задачи со цел да се развијат на професионален план или за влијанието на квалитетот на наставата врз нивната професионална подготовка и висината на идната плата, во тој случај ќе имаат силни чувства ако веруваат дека ќе бидат разочарани или злоупотребени од страна на нивниот шеф или професор. Луѓето со високо ниво на емоционална интелигенција

подобро ги регулираат своите емоции и може да бидат способни да носат објективни одлуки за перформансите на останатите наместо да дозволуваат некакви негативни емоционални реакции да ги искриват нивните евалуации.

Во прилог, влијанието на нивото на емоционалната интелигенција на личноста на оценка на перформансите може да биде разбрана преку објективот на изработката на моделот за веројатност . Во суштина, потпирајќи се единствено на информации за угледот за формулирање почетни впечатоци е слично на користење кратки(или брзи) хеуристики. Високото ниво на емоционална интелигенција се смета дека се карактеризира со поголема самомотивација и поголема самосвесност. Со недоволна самомотивација и свесност, лицата со помало ниво на емоционална интелигенција може да се посклони кон метод на слаба разработка користејќи ја репутацијата како периферен знак потпирајќи се на хеуристиката дека тие што имале претходно искуство со оценуваниот со сигурност се во право. Затоа, лицата со повисоко ниво на емоционална интелигенција е помалку веројатно дека ќе се потпираат на информациите за репутацијата и поверојатно дека ќе бараат и евалуираат вистински однесувања на оценуваниот.

➤ Самоувереност

Самоувереноста се опишува како изразување на позиции и залагање за права и од друга страна да се биде чувствителен на позициите и правата на другите (Wilson & Gallois, 1993). Самоуверените луѓе се стремат отворено да ги искажуваат своите идеи и чувства на директен начин без да ги спушта луѓето. Во овој случај, помалку веројатно е дека самоуверените луѓе ќе ги прифатат мислењата на другите, како што може да биде репутацијата за одредена индивидуа и наместо тоа ќе сакаат да формираат мислења базирани на сопствено искуство. Истражувањата кои ги испитуваат факторите на доминантноста (да бидат подготвени да расправаат за нечија гледна точка) и автономија (да бидат независни од другите при носење на одлуки) дознаваат дека лицата кои се самоуверени на овие начини се помалку подложни на лажни повратни информации – судејќи повеќе врз основа на тоа како тие го перципираат перформаност, а не како другите го перципираат. Според тоа

помалку веројатно е дека самоуверените луѓе ќе прифатат информации за репутацијата кои ги негуваат другите.

Врз основа на прегледот на релевантната литература од оваа област се наметнува заклучокот дека тековниот процес на евалуирање им овозможува на социјалните стереотипи да ги филтрираат перцепциите на студентите, зголемувајќи ги ризиците од пристрасност. Овие искривувања се неизбежни производи на интуитивните, „систем 1“ когнитивни процеси.

4. Методологија

4.1 Собирање на податоци

Нашата цел во оваа студија е да ја провериме врската помеѓу перцепциите на студентите во врска со академскиот и административниот кадар на ЈИЕУ и нивното влијание врз студентските евалуации. ЈИЕУ вложува многу напори за понатамошно зајакнување на институционалниот систем за квалитет независно од националните тела. Во време на големи демографски промени и значително намалување на студентската популација како резултат на „социо-економските трендови на демографскиот пад, ниските стапки на наталитет и високите текови на миграција“ (Светска банка, 2018 година во ОЕЦД, 2019 година) поврзано со постоењето на државни универзитети без или со симболични школарини, ЈИЕУ треба да ја обезбеди својата одржливост само врз основа на квалитетот. Затоа е релевантно да се тестира постојниот систем за квалитет (Карева, Беџети, Реџеџи, 2019). Студентските евалуации се еден од инструментите за мерење на квалитетот на наставата во рамките на ЈИЕУ. Во врска со нашата цел на располагање ни беше базата на податоци од студентските евалуации за академската 2018/2019 година на универзитетот. Покрај пристапот до податоците од студентските евалуации на универзитетот, беше изработен и дополнителен прашалник со прашања поврзани со хипотезата која се обидуваме да ја тестираме. Прашалникот се состоеше од 9 прашања (likert scale) со 5 можни одговори (Strongly disagree = 1, Disagree = 2, Neutral = 3, Agree = 4, Strongly agree = 5) кој беше испратен по електронски пат до студентите за пополнување.

Бројот на студенти кои одговориле на прашалникот изнесува 331. Станува збор за сите студенти на сите 5 факултети од кои се состои Универзитетот на Југоисточна Европа: Факултет за современи науки и технологии, Факултет за јазици, култури и комуникација, Правен факултет, Факултет за современи општествени науки и Факултет за бизнис и економија од кампусите во Тетово и во Скопје кои наставата ја следат на албански, македонски и англиски јазик.

Прашањата беа одговорени на следниов начин:

Table 1. Responses

Question	1	2	3	4	5	Total (number of responses)
I have got previous information about the professors' reputation, experience and qualifications	21	25	71	87	127	331
Based on the this information I have already formed an opinion about the professor	25	33	62	82	128	330
The perception about the professor formed previously influence my course evaluations	55	29	71	71	104	330
Faculty administration (Dean's office) has influence on my course evaluation	89	48	66	46	80	329
My discussions with colleadues (other students) have an impact on course evaluation	48	37	74	66	103	328
The grades on mid terms and other assignments influence the way I evaluate the course	42	30	66	83	110	331
The ways proressors communicate with students in and outside classes determine their course evaluation	18	31	60	77	145	331
I am aware that the course evaluation is aimed at improving quality	5	13	40	65	205	328
I try to be as objective as possible when evaluating the course	1	4	17	48	261	331

4.2 *Анализа*

Во анализата ги вклучивме прашањата од 1 до 7 во обид да ја анализираме врската помеѓу прашањата, студентските перцепции и нивното влијание врз студентските евалуации.

За тестирање на доверливоста на податоците беше користен Кронбакс Алфа (Cronbach's alpha).

За анализирање на нашите податоци беше користен SPSS (Statistical package for Social Science).

Формулирана беше хипотезата:

1. “Студентските евалуации се под влијание на однапред создадена перцепција за академскиот и административниот кадар”
 - 1.1. “Студентските евалуации се објективни и критички - не водејќи сметка за создадените перцепции за академскиот и административниот кадар”.

За тестирање на хипотезата беше направена анализа на фактори (Exploratory Factor Analysis со користење на Principal Components Analysis (PCA) со Vimax rotation) и Spearman's Rho, имајќи предвид дека станува збор за ординални податоци. За таа цел потребно беше да се открие соодветноста на примероците и да се измери јачината на врската помеѓу променливите. Соодветноста на податоците се мереше со користење на КМО (Kaiser-Meyer-Olkin) и јачината на врската помеѓу променливите беше мерена со Барлет тестот (Barlett's test).

Проценките беа доброволни и затоа имаат одредена пристрасност на самоизбор.

Студентските евалуации се еден од инструментите на ЈИЕУ за добивање на повратни информации од студентите со цел подобрување на квалитетот.

5. Резултати и дискусија

За подобро разбирање на статистичките техники користени на податоците и нивното значење резултатите се презентирани со коментари (дискусија). Ваквиот пристап се надеваме дека ќе обезбеди контекст за анализата и подобро разбирање за тоа што резултатите значат.

Кронбакс Алфа процедурата беше користена за да се обезбедат докази за доверливоста на податоците. Доверливоста се зголемува кога алфа вредноста се приближува до 1. Алфа вредност од 0.8 и повеќе се смета за високо прифатлива како показател за хомогеноста на податоците (Burns & Burns, 2008). Во нашиот случај алфа вредноста е .854 (CA=.854), односно е високо прифатлива.

Резултатите од табелата под број 2 ни покажуваат дека студентите најпозитивно имаат одговорено на прашањата под број 1 (I have got previous information about the professors' reputation, experience and qualifications), број 6 (The ways professors communicate with students in and outside classes determine their course evaluation) и број 2 (Based on this information I have already formed an opinion about the professor), а најмалку позитивно на прашањето под број 3 (Faculty administration (Dean's office) has influence on my course evaluation).

Table 2. Descriptive Statistics of the variables that affect students' perceptions

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Informations about professors' rep., experience and qualifications,	3,82	1,205	324
An opinion based on the infor.	3,77	1,275	324
Faculty administration	2,94	1,529	324
Discussion with the colleagues	3,44	1,399	324
Grades on the mid terms	3,56	1,363	324
The communications with the students outside classes	3,91	1,208	324

Силна врска помеѓу променливите е најдена со Барлет тестот и податоците се соодветни според КМО. Во табелата 3 се прикажани КМО (Kaiser-Meyer-Olkin) и Барлет тестот (Barlett's test).

КМО тестот ни покажува резултат од .783 па според тоа примероците се адекватни и прифатливи. Резултатот на Барлет тестот е на 0.00 ниво на значајност, ни укажува дека фактор анализата е корисна за нашите податоци.

Table 3. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.783
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	700,283
	df	15
	Sig.	,000

Табелата под бр. 4 ни ја покажува корелацијата помеѓу променливите. Според тоа, корелацијата помеѓу информациите добиени за репутацијата, искуството и квалификациите на професорите (П=1) е висока со мислењето кое се создава за истите врз основа на информациите кои се добиени (П=2) (**r=.675**), мислењето кое се создава врз основа на информациите кои се добиени (П=2) е високо корелирано со перцепциите што студентите ги создаваат за професорите (П=3) (**r=.710**). Силна корелација може да се забележи и кај останатите променливи. Административниот кадар (деканската канцеларија) (П=4) и дискусиите со колегите (П=5) (**r=.552**), административниот кадар (деканската канцеларија) (П=4) и оценките на колоквиумите и другите задачи (П=6) (**r=.545**), дискусиите со колегите (П=5) и оценките на колоквиумите и другите задачи (П=5) (**r=.664**). Перцепциите што студентите ги создаваат за професорите (П=3) е во силна корелација со административниот кадар (деканската канцеларија) (П=4) (**r=.582**), и со дискусиите со колегите (П=5) (**r=.535**). Исто така, умерена позитивна корелација има помеѓу административниот кадар (деканската канцеларија) (П=4) и мислењето кое се создава врз основа на информациите кои се добиени (П=2) (**r=.459**),

прецепциите што студентите ги создаваат за професорите (П=3) и оценките на колумниумите и другите задачи (П=6) (**r=.473**) и информациите добиени за репутацијата, искуството и квалификациите на професорите (П=1) (**r=.476**).

Негативни корелации помеѓу променливите нема.

Table 4. Correlation Analysis

		Info. about prof. rep., exp. and quali.	An opinion based on the previous info.	The perceptio n	Faculty administr ation (Dean's office)	Discussio n with the colleagues	Grades on the mid terms	The comm. with the students
Correlat ion	Info. about prof.' rep., exp. and qualif.	1,000						
	An opinion based on the prev.infor.	,675	1,000					
	The percep. about the prof. influence the eval	,476	,710	1,000				
	Faculty administration	,388	,459	,582	1,000			
	Discussion with the colleagues	,218	,389	,535	,552	1,000		
	Grades on the mid terms	,281	,374	,473	,545	,664	1,000	
	The commun. with the students outside classes	,307	,314	,362	,433	,416	,418	1,000
	a. Determinant = ,040							

Следно, да ја разгледаме табелата под број 5 која ни го покажува моделот на екстракција во обид да ги открие главни компоненти со намалување на факторите за понатамошна анализа. Заедно со “Scree plot” ни ја покажува вкупната варијанса помеѓу 2 компоненти. Овде, помеѓу 6 димензии, моделот беше опремен со 2 компоненти преку анализа на факторите. Од табелата може да се забележи дека 4 компоненти имаат вредност на Eigen помала од 1. Од колоната на “Extraction Sums of Squared Loadings” може да се види дека оптоварувањето на факторите е 70,289%. На “Scree plot” (фигура 1) компонентата 1 ја има највисоката позиција со вредност (Eigenvalue) од 52,360%. Компонентата 2 со 17,929%.

Table 5. Extraction Method: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,142	52,360	52,360	3,142	52,360	52,360	2,456	40,939	40,939
2	1,076	17,929	70,289	1,076	17,929	70,289	1,761	29,351	70,289
3	,660	10,993	81,283						
4	,458	7,636	88,919						
5	,358	5,961	94,879						
6	,307	5,121	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

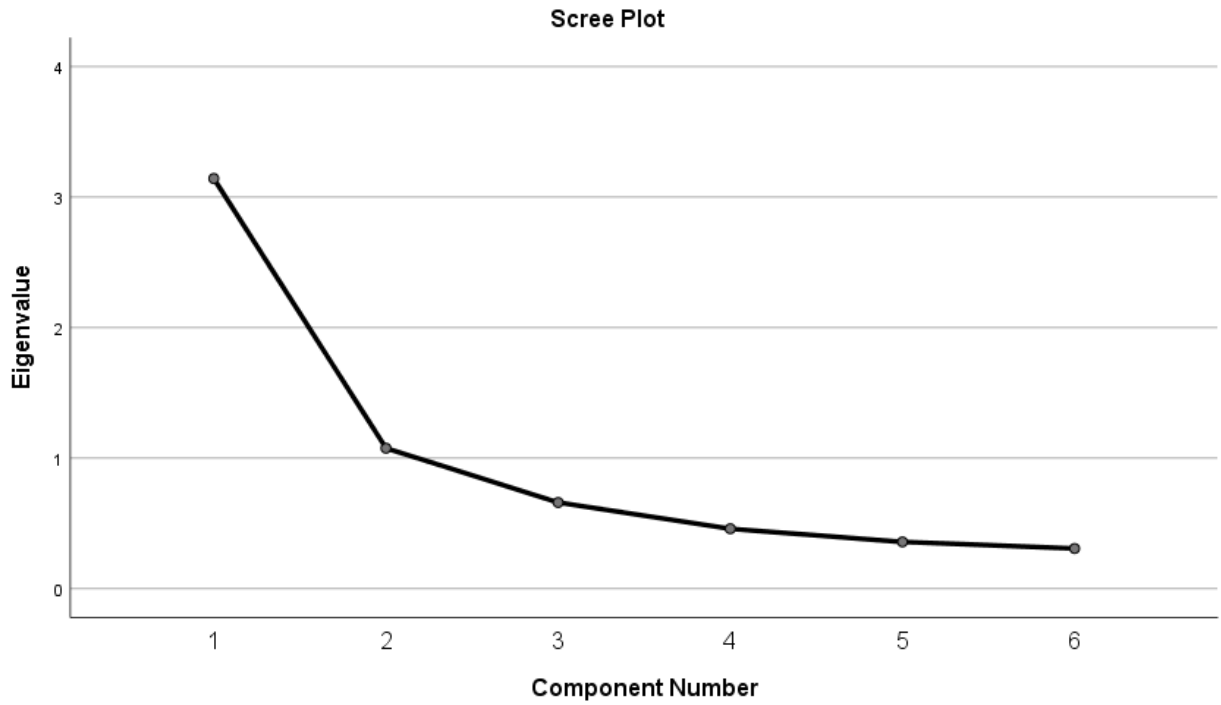


Figure 1. Scree plot

Table 6. Rotated Component Matrix

	Component	
	1	2
Discussion with the colleagues	,854	
Grades on the mid terms		
Faculty administration (Dean's office)		
The communications with the students outside classes		
Informations about professors' reputation, experience and qualifications,		,916
An opinion based on the previous informations		

Од табелата 6 може да забележиме дека има 2 компоненти кои претставуваат највисок позитивен ранг од вкупно 6 фактори. Дискусиите со колегите е компонента 1 (.854) и информациите за репутацијата, искуството и квалификациите на професорите е компонента 2 (.916).

Тука беше откриено дека информациите кои се добиени во врска со репутацијата, искуството и квалификациите на професорите има највисоко влијание на студентските перцепции коишто влијаат на студентските евалуации, после тоа следат дискусиите со колегите.

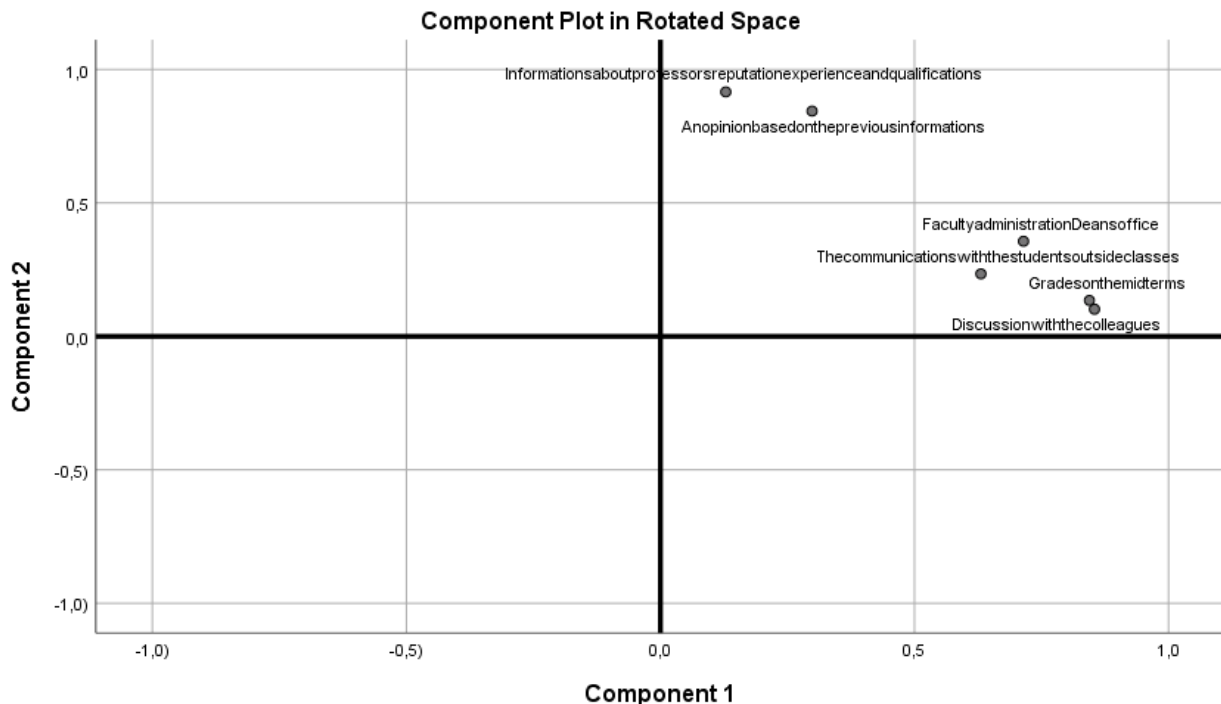


Figure 2. Component Plot in Rotated Space

Фигурата 2 ни дава визуелна претстава за тоа колку тесно поврзани се променливите едни со други како и со двете компоненти. Може да се забележи дека административниот кадар (деканската канцеларија), комуникациите со студентите

надвор од часовите, оценките на колоквиумите и дискусиите со колегите имаат високо позитивно оптоварување во првата компонента, информациите во врска со репутацијата, искуството и квалификациите на професорите и мислењето создадено врз основа на овие информации имаат високо позитивно оптоварување во втората компонента.

Table 7. Correlations of Student perceptions and informations about professors' reputation, experience and qualifications

			The perceptions about the professors influence the evaluations	Information s about professors' reputation, experience and qualification s,
Spearman's rho	The perceptions about the professors influence the evaluations	Correlation Coefficient	1,000	,523**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	330	329
	Informations about professors' reputation, experience and qualifications,	Correlation Coefficient	,523**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	329	330

**.*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Со цел тестирање на хипотезата беше направен Spearman's Rho Correlation. Табела 7 ја претставува корелацијата помеѓу студентските перцепции и информациите добиени во врска со репутацијата, искуството и квалификациите за професорите. Според Spearman's Rho (табела 7), информациите добиени во врска со

репутацијата, искуството и квалификациите за професорите има позитивна силна корелација (.523) со перцепциите на студентите, значи информациите во врска со репутацијата, квалификациите и искуството за професорите имаат големо влијание врз перцепциите на студентите кои влијаат врз нивните евалуации.

Нивото на значајност (Significant level $p=.000$), според кое ја отфрламе хипотезата “ Студентските евалуации се под влијание на однапред создадена перцепција за академскиот и административниот кадар”.

Нашата цел во оваа анализа е да го дознаеме влијанието на студентските перцепции врз нивните евалуации. За таа цел, го искористивме прашалникот кој се состоеше од 9 прашања поврзани со нашата хипотеза, тука имавме за цел и малку подлабоко да навлеземе и да се обидеме да го разработиме психолошкиот аспект и влијанието врз евалуациите потпирајќи се на релевантната литература во врска со ова прашање. Посебно нè интересираше прашањето за информациите што студентите ги имаат слушнато за професорите, поврзувајќи се тука на освртот во литературата погоре, за тоа како функционира самиот мозок на студентите, односно како истите формираат мислење и донесуваат одлуки, времето кое им стои на располагање за пополнување на прашалникот (стимулирањето на “систем 2” размислувањето), колку тие одговори се објективни и сл. Бидејќи голем дел од студентите имаа дадено одговор дека веќе имаат претходно добиено одредени информации за професорите и врз база на тоа имаа формирано мислење за истите, од вкупно 331 одговор, 38,4% имаа одговорено со “5”, 26,3% имаа одговорено со “4” и 21,5% се неутрални во поглед на ова прашање, 13,8% од студентите немаат добиено никакви информации во врска со професорите, слична е и состојбата со прашањето за формирано мислење врз основа на овие информации, 38,8% од студентите гласале со “5”, 26,8% со “4” и 18,8% се неутрални и откриена е висока корелација помеѓу информациите за професорите и перцепциите на студентите се сомневаме во постоење на одредена пристасност во студентските евалуации. Евалуациите на студентите започнуваат како и повеќето пресуди, односно “систем 1” процеси, според тоа тие се под влијание на првите впечатоци, а во овој случај тоа се информациите. Како мозокот прави “систем 1” одлука, тој не пристапува до сите информации во врска со предметот прибрани со текот на времето. Како резултат на

тоа, студентскиот ум се навраќа на информациите кои ги добил во врска со професорите и нив ги користи како основа на евалуацијата. Оваа доминантност на “систем 1” ни дава објаснување за високата корелација помеѓу студентските перцепции и информациите добиени за искуството, квалификациите и репутацијата на професорите.

Резултатите обезбедуваат поддршка за и проширување на нашето разбирање за некои теории и модели. Со интегрирање на литературата за репутација на личноста со литературите за процесот на проценка на перформансите, резултатите покажаа дека репутацијата на оценуваниот може да послужи како однапред создадена идеја што ги нарушува точните процеси на оценување. Од 6 фактори кои имаат влијание врз перцепциите на студентите, 2 имаа најголемо влијание. Од тие 2, информациите за репутацијата, искуството и квалификациите на професорите имаа најголемо влијание врз перцепциите на студентите. За подобро разбирање сметаме дека важно е да се спомене дека хало грешка може да биде предизвикана од репутацијата на оценуваните. Позитивна или негативна репутација може да предизвика оценувачите позитивно или негативно да ги оценуваат не само перформансите на професорите туку и други поврзани предмети. За крај, треба да се има предвид дека индивидуите кои се емотивно позрели и кои може цврсто да стојат зад своите погледи и мислења, може да бидат порационални во нивните евалуации, а не да се под влијание на информациите кои претходно ги добиле.

6. Систем на подобрување на квалитетот преку студентските евалуации

Во продолжение како дополнување е претставена една интересна анализа за перформансите на професорите, еден правилен модел за анализа на студентските евалуации. Покажано е дека традиционалниот метод на анализа може да доведе до погрешно толкување на перформансите на професорите и може да биде екстремно чувствителен (McCullough & Radson, 2011).

Научниците имаат изградено една солидна колекција на методи за анализирање податоци изразени во форма на пропорции. За таа цел потребно е само да ги изразиме податоците од студентските евалуации во форма на пропорции. Кои пропорции ќе бидат релевантни зависи од целите на универзитетот.

Употребата на пропорциите може да стави поголем фокус на индивидуалниот перформанс на професорите. Соодветни цели може да се утврдат за одредени прашања (ако одредена цел не може да се постави, очигледни прашања би биле: зошто бараме од студентите да одговорат на ова прашање и зошто се трудиме да собереме податоци?). На пример, одреден оддел може да има за цел 80% од студентите да одговорат со “се согласувам” и ”потполно се согласувам” на изјавата “Оценувањето соодветно го одразува наставниот план”. Оваа нумеричка цел не треба да се утврдува произволно. Наместо тоа може да се утврди со: (1) анализа на историските податоци со цел да се откријат пропорциите за да се утврди дали оваа цел е реална; (2) административна пресуда дека најмалку 80% е задоволителна или прифатлива за одделните класови, насоки или универзитетот во целина (потврдувајќи дека сте спремни да прифатите најмногу 20% кои не одговараат со “се согласуваам” или “потполно се согласувам”).

Доколку одреден член на академскиот кадар не ја остварува одредената цел, би било потребно да се продолжи со понатамошно истражување, притоа без осуда, за да се одредат причините зошто тоа се случило. Причините може да бидат многубројни: мал број на студенти во клас каде одговорите на еден или двајца

студенти може да доведат до екстремни варијации во пропорциите; недоволно добра комуникација помеѓу факултетот и студентите; прашањето од евалуациите е субјективно и погрешно протолкувано или навистина претставува област каде професорот има можност да направи измени во предметот за да ги подобри пропорциите.

Користејќи го овој вид на анализи, индивидуалниот факултет може да постави свои цели засновани врз подмножество на прашањата од студентските евалуации. Овој вид на анализа (пропорциите) дава поинаква слика од традиционалните статистички анализи (просекот).

За оваа анализа добивме податоци од Универзитетот на Југоисточна Европа за академската 2018/2019 година за 5 факултети во рамките на универзитетот. Во овој случај, за илустративни цели, анализиран е факултетот за современи науки и технологии, поради поголемиот број на студенти кои ги пополниле студентските евалуации. Ги испуштивме сите класови кои имаат помалку од 10 одговори, останавме со 400 одговори запишани во 21 клас предавани од 20 професори. Го анализиравме прашањето “Вкупен рејтинг на инструкторот”(Overall instructor rating). Можни одговори се од 1 до 5- најслабо до најдобро. Најголемиот број на одговори се 4 и 5. Со оглед на тоа што професорите се оценети врз основа на тоа колку добро предаваат ќе го земеме класот како единица за набљудување. За оваа цел класот не треба да биде многу мал. Кога се користи статистика со цел дискриминација, пожелно е статистиката да има поголема варијанса – ако сите имаат исти резултати тогаш нема основа за сегментирање на податоците. Имајќи го ова на ум и имајќи предвид дека 95% од одговорите се 3, 4 и 5, ваквата статистика нема да биде корисна за дискриминација помеѓу класови (оттука и помеѓу професорите).

Да претпоставиме дека прашањето “Вкупен рејтинг на професорот” (кое ќе се обидеме да го анализираме во продолжение), се однесува на тоа колку еден професор е ефикасен, ние предвидуваме дека секој од студентите во текот на евалуацијата има иста дефиниција за тоа што претставува “ефикасен”. Значи, ова не е случај, на пример, студентот да мисли дека ефикасен професор всушност значи

“ме натера да научам многу иако предметот не ми беше интересен”, додека друг студент мисли “професорот направи присуството на час да биде интересно”. Доколку сите уреди за мерење, а во овој случај студентите, не мерат или евалуираат едно исто нешто на ист начин, тогаш мерките не може да бидат сумирани. Едноставно, ако претпоставуваме дека сите мерат едно нешто на ист начин тоа не го решава проблемот. Според ова, сметаме дека употребата на оној традиционален начин кој се користи за анализирање на студентските евалуации не е корисен.

Категориите на одговори во евалуациите на универзитетот се ординални податоци. Според традиционалниот начин на анализирање на студентските евалуации, на ординалните категории на податоци се поставуваат бројки, потоа податоците се третираат како интервални и се пресметува просекот. Само како за пример да ги земеме податоците од табелата под бр. 8, просекот на прашањето за професорот е $115/30=3.83$. Овде, важно е да се запрашаме “3.83 што??” Што е единица на набљудување? Нема! Што се мери? Ако некој помисли дека се мери “согласност со прашањето”, тогаш наредниот пат кога некој ќе ве праша “дали се согласувате?” Вие може да одговорите со “2.5” и да очекувате дека слушателот ќе знае точно колку се согласувате. Секако, ова не може да биде вистина затоа што 3.83 е просек на ординални податоци. Според тоа, дури и да пресметката на просек на ординални податоци е легитимна, нема да постојат докази дека професорот е подобар од просекот на одделот. Како што Stark & Freishtat (2013) посочуваат броевите кои се поставени на категориите на одговорите се “етикети”, а не “вредности”. Не може да претпоставиме дека разликата помеѓу “еден” и “два” е иста како и разликата помеѓу “четири” и “пет”. Нема статистичка смисла да пресметуваме просек на ординални податоци.

Table 8. Example data for SET

Response	Number of students	Assigned number	Total points
Strongly agree	9	5	45
Agree	12	4	48
Neutral	5	3	15
Disagree	3	2	6
Strongly disagree	1	1	1
Total	30		115

Секако ништо од ова не е валидно затоа што пресметувањето на просек и стандардни девијации на ординални податоци е бесмислено. Честа практика за административниот кадар е го рангираат факултетот врз основа на сумираното прашање, поставуваат неколку линии низ тоа и прават дистинкција на “добар”, “просечен” и “лош” професор (McCullough & Radson, 2011). За таквата практика да биде валидна, треба да бидат употребени статистички методи и употребените методи треба да бидат легитимни за ординални податоци, метод каков што претставуваме во ова поглавје.

Сега може да направиме споредба на користењето на пропорциите п345, п45, п4 со просекот на податоците од евалуациите. Само за илустративни цели, ќе ставиме интервали на доверба од 95% за просечните одговори; при тоа важно е да се напомене дека не се залагаме за употреба на интервали на доверба со цел дискриминација помеѓу професорите. Оваа практика ја осудуваме бидејќи како што се зголемува бројот на класови, ширината на интервалите на доверба се намалува (McCullough & Radson, 2011). Оттука, во голем департман со многу предмети, интервалот ќе биде мал и повеќето од професорите би биле над или под интервалот. Сепак, за илустративни цели, ќе речеме дека класот над горната граница е “добар”, класот во рамките на границите е “просечен” и класот под долната граница е “лош”. Интервалите на доверба се начин на воспоставување граници.

На фигурата 3 претставени се пропорциите (п345) и просекот за прашањето “вкупен рејтинг на инструкторот”(Overall instructor rating) за секој клас поединечно,

каде што секој податок е претставен со број на класот. Ако ја погледнеме фигурата 3 ќе забележиме дека најголемиот дел од податоците се наоѓа на врвот каде пропорцијата е еднаква на 1.0, и односот помеѓу p345 и просекот е нелинеарен. Има мала согласност помеѓу двете статистики. Професорите кои се сметаат за “просечни” според просекот (кои спаѓаат во рамките на долната и горната граница на интервалот), се сметаат за “надпросечни” според пропорцијата. Не е случај просекот и пропорциите да бидат два начина на гледање на истата работа. Вистина е дека тие ќе се согласуваат на екстремности. На пример, ако сите студенти оценат еден професор многу добро, и просекот и пропорциите во овој случај ќе бидат високи. Слично, ако сите студенти оценат еден професор лошо, и просекот и пропорциите ќе бидат ниски. Кога учениците не регистрираат слични екстремни одговори, просекот и пропорцијата ќе се разликуваат и овде спаѓаат повеќето случаи.

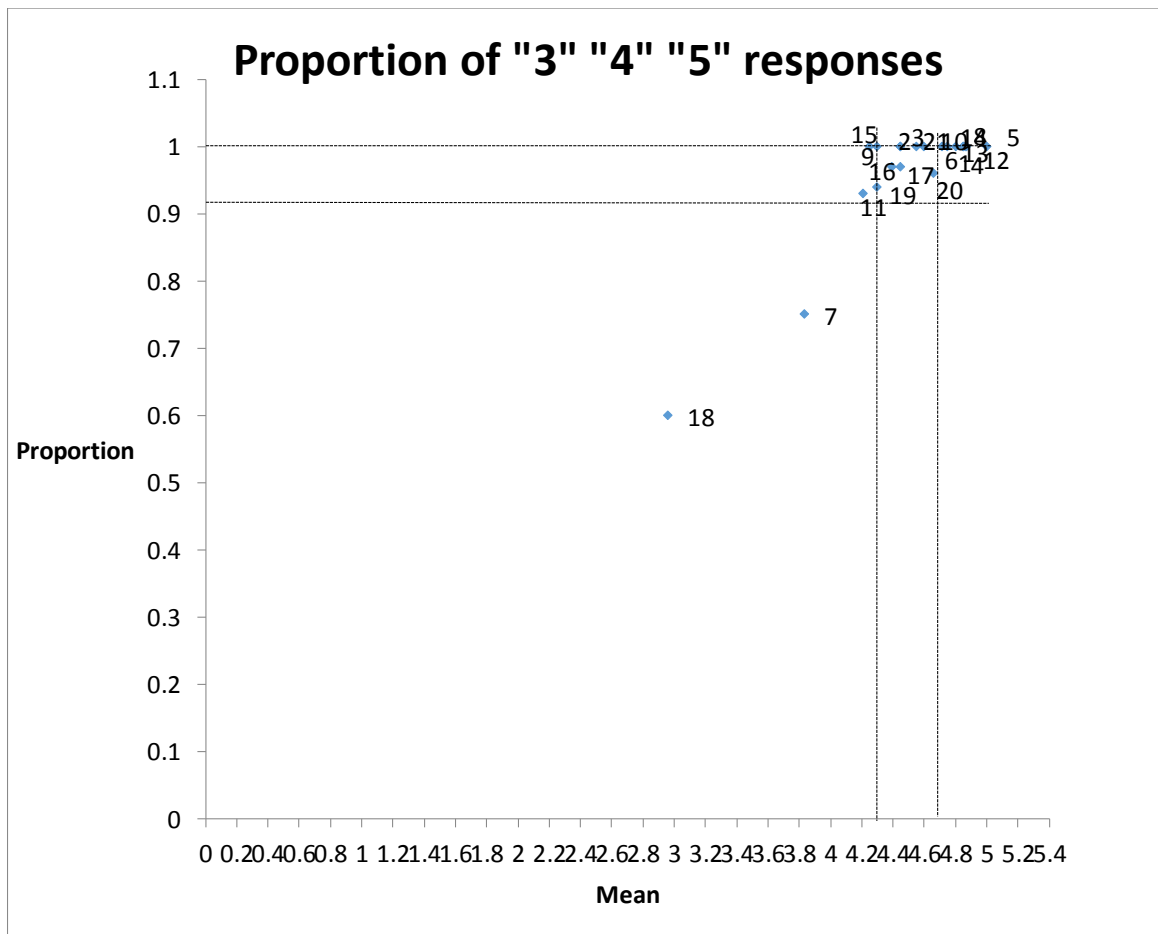


Figure 3. p345 vs. average, with 95% confidence intervals

За сега може да се направат некои забелешки за тоа каде просекот и пропорциите³⁴⁵ се разликуваат во нивната проценка на специфични часови. Да го земеме за пример класот 11. Со цел резултатите да бидат релеванти ги испуштивме сите класови кои имаат помалку од 10 одговори. Во класот број 11, имаме повеќе од половина од вкупниот број на студенти кои одговориле на прашањето, тука нашата цел е да ја избегнаме и пристрасноста при селекција. Неговиот просек е 4.21 што е помалку од просекот на сите предмети, 4.51. Надвор е од интервалот на доверба од 95% (4.288, 4.673). Според ова може да се донесе заклучок дека професорот од класот 11 бил помалку добар од неговите колеги. Овој заклучок би бил погрешен.

Според пропорциите и интервалот на доверба, професорот од класот 11 е исто толку добар како и останатите негови колеги. За да ја дознаеме вистината може да го погледнеме хистограмот за класот 11 кој е даден во фигура бр. 4. Немаме незадоволни студенти и има само еден студент (од вкупно 24) кој гласал со 2 (не се согласувам).

Да го споредиме класот 11 со класот 19, каде сите студенти имаат одговорено на прашањето (100%), неговиот просек е 4.3, нешто повисок од класот 11, но исто така има незадоволни студенти кои гласале со 1 и 2. Бројот на студенти во класовите е мал, па дури и мал број на лоши оценки на евалуациите имаат значително влијание, но едно е јасно: употребата на просек и пропорции може да доведе до различни заклучоци.

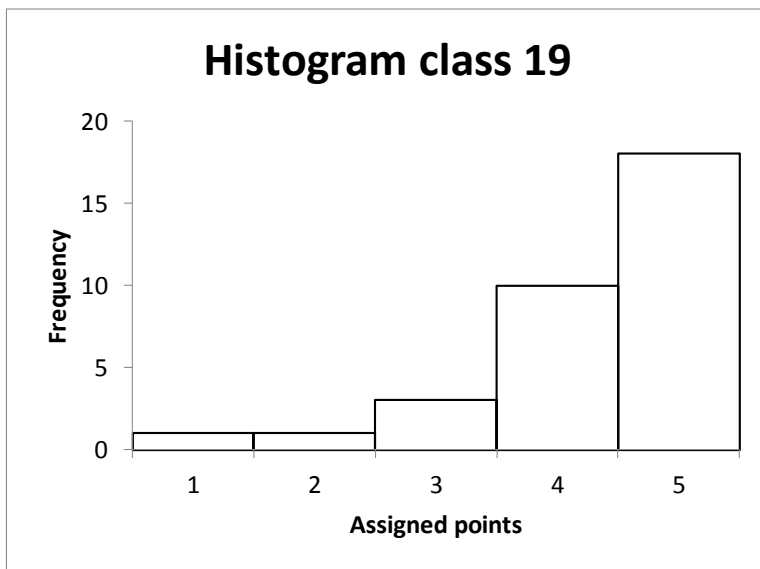
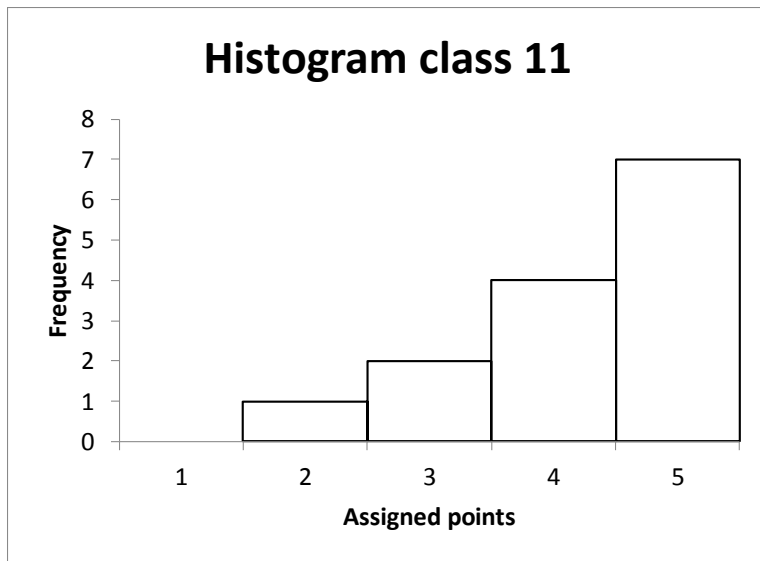


Figure 4. Histogram of classes 11 and 19

Да ја погледнеме статистиката за п45 дадена во фигура 5. Односот помеѓу пропорциите и просекот е полинеарен за разлика од односот помеѓу пропорциите и просекот претставен во фигура 1, што ни укажува на поголема согласност помеѓу овие две мерки.

Линиите на интервалите на доверба ја делат фигурата на 9 кутии. Да ги земеме предвид класовите 3 и 19 кои се оценети како просечни во согласност со пропорциите меѓутоа имаат различни просечни оценки. Дали навистина во овој случај класот број 3 е подобар од класот број 19? Ако ги погледнеме хистограмите за клас 3 и 19 претставени во фигура 4, може да видиме дека класот бр. 19 има еден одговор еднаков на “1” и еден одговор еднаков на “2”, но повеќе “5” одговори од класот под број 3. Ниските и високите одговори на студентите треба да се земат предвид колективно при проценка на перформансите на наставниците, но тие се искривени со пресметувањето на средната вредност. Значи, само тие 2 студенти коишто одговориле со “1” и “2” значително влијаат на просекот на професорот. Од овие причини не се препорачува употребата на просекот за мерење на перформансите на професорите. Тие се под значително влијание на многу мал број на негативни или позитивни одговори и ја искривуваат сликата за тоа што всушност се обидуваме да откриеме со статистичката анализа.

Доколку ги отргнеме единствениот одговор “1” и единствениот одговор “2” од класот 19, неговата средната вредност ќе се покачи на 4.48, поголема од средната вредност на класот 3, во случајов 4.45. Ова е пример за тоа како средната вредност, односно просекот е под силно влијание на екстремни одговори. Во секој случај п45 ни покажува дека двата класа паѓаат во рамките на “просекот”. Причината за ова е тоа што статистиката п45 не прави дискриминација помеѓу исклучителните и просечните професори, барем не за оваа дата база.

Затоа, ќе преминеме на следната анализа, пропорцијата⁵, којашто сметам дека е соодветна за дискриминација помеѓу професорите, со цел откривање кој е “најдобар” професор.

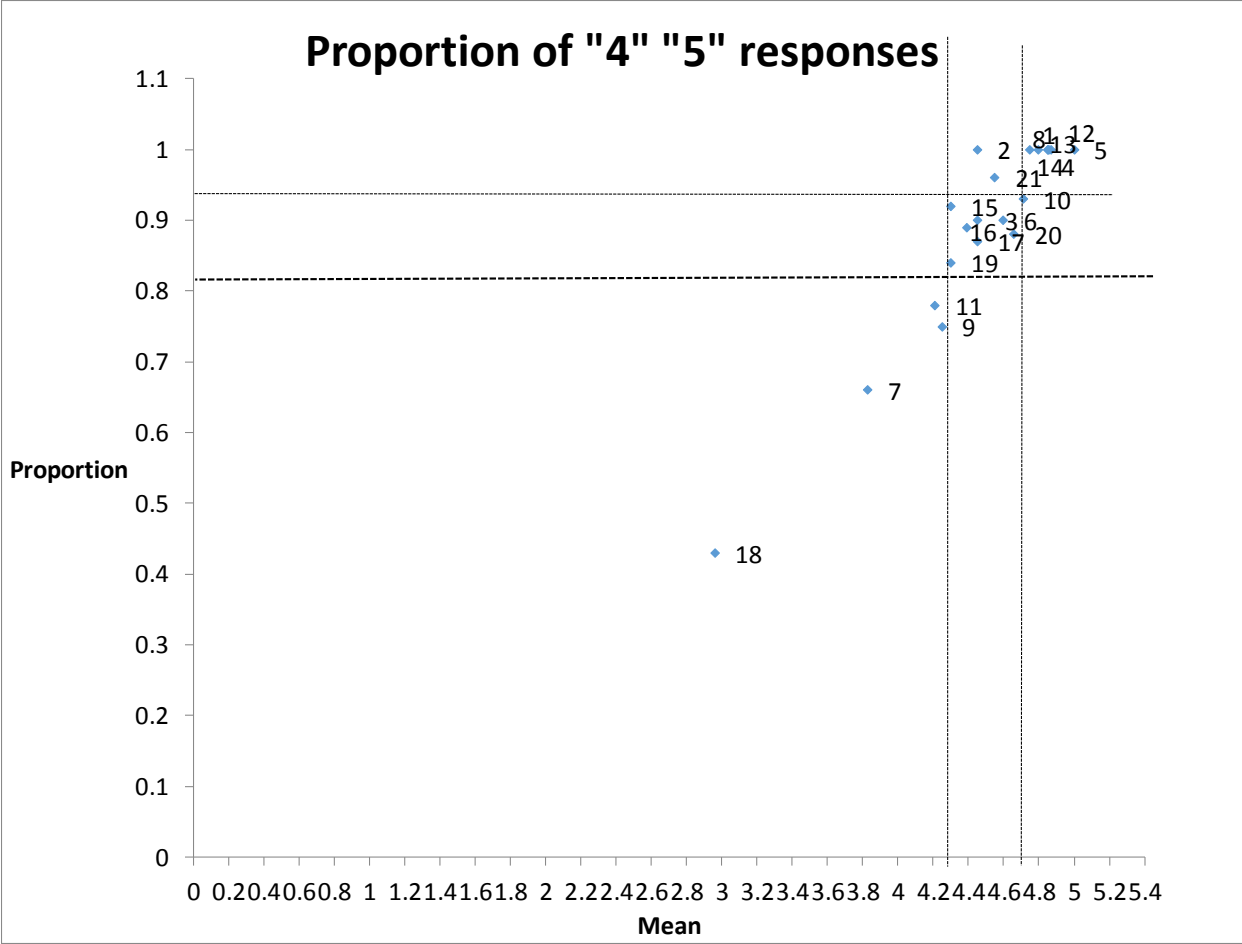


Figure 5. p45 vs. average, with 95% confidence intervals

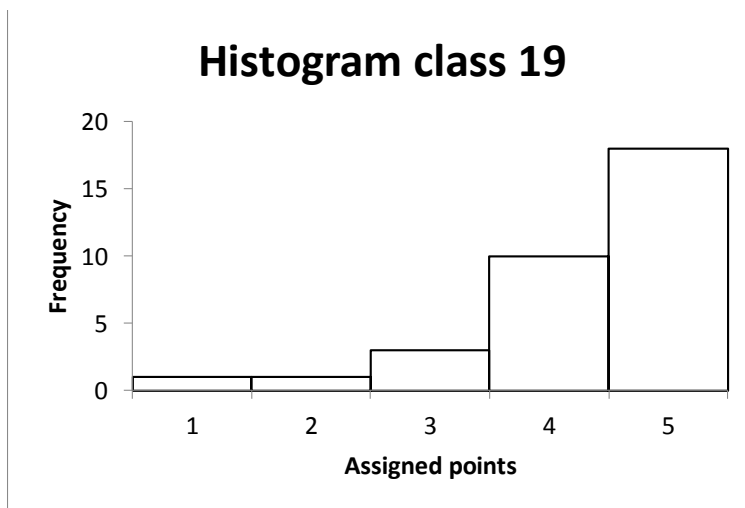
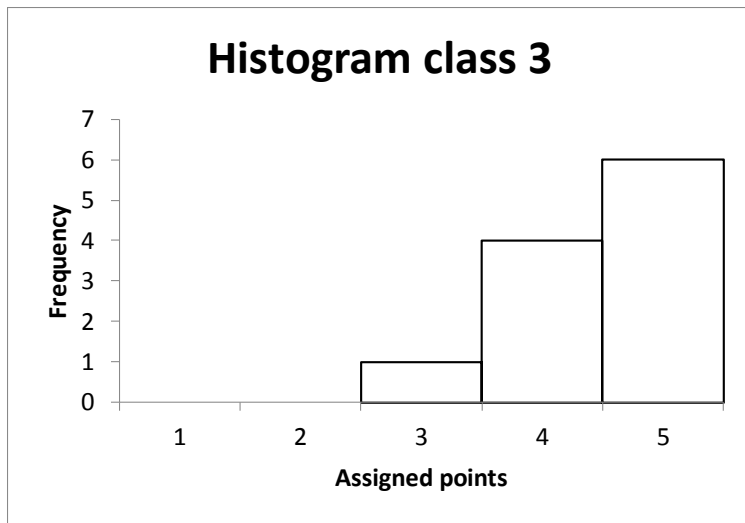


Figure 1. Histogram of classes 3 and 19

Да го погледнеме соодносот помеѓу п5 (пропорцијата на одлични или “5” одговори) и просекот претставени во фигура 7.

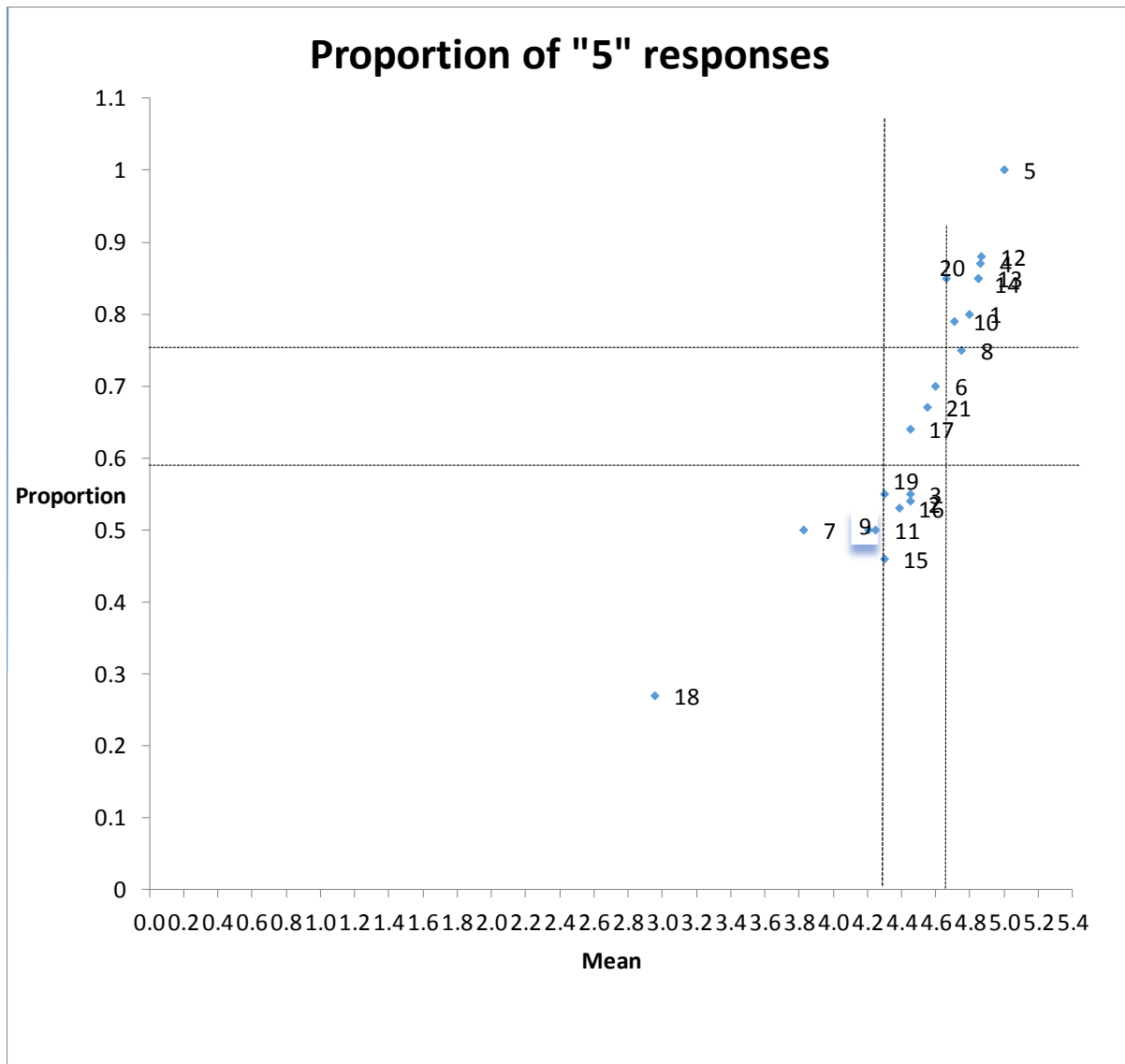


Figure 7. *p5 vs. average, with 95% confidence intervals*

Како што може да видиме, додека двата класа 3 (80% од студентите имаат одговорено на прашањето) и 19 (100% од студентите во клас имаат одговорено на прашањето), целта ни е да ја намалиме пристрасноста при селекција со цел да добиеме порелевантни податоци, во фигурата 5 се наоѓаа во границите на просекот, истите во фигурата 7 се под долната граница. Според бројот на студенти кои имаат одговорено може да заклучиме дека податоците се релевантни.

Може да се забележи дека голем дел од класовите спаѓаат во рамките на просекот, меѓутоа според пропорциите истите се подпросечни. Статистиката п45 не може да прави разлика помеѓу просечни и добри одговори на студентите, меѓутоа статистиката п5 прави подобра разлика како резултат на поголемата варијабилност.

Спроведени се неколку студии за ставовите и перцепциите за системот за проценка на предметот и професорите од страна на оние кои ги користат и кои се засегнати од нив: академскиот кадар, административниот кадар и студентите.

Многу членови на факултет се сомневаат во валидноста на студентските евалуации главно заради верувањето дека студентите не се компетентни за да дадат соодветна оценка (Nasser & Fresko, 2002; Ryan et al., 1980). Но, некои неодамнешни студии (Harun et al., 2003; Smith & Welicker-Pollak, 2008) покажаа дека професорите се согласни дека студентите имаат право да судат за квалитетот на наставата, меѓутоа се сомневаат во точноста на оценките.

Друга грижа на професорите е дека студентските евалуации може да бидат под влијание на очекуваните оценки (Baldwin & Blattner, 2003; Nowell, 2007). Негативните перцепции на професорите за студентските евалуации може да доведат до препознавање на важноста на евалуациите и тоа може да стане пречка во начинот на предавање и нивните напори за подобрување на предметот.

Најчеста употреба на податоците од евалуациите од страна на **административниот кадар** е за лични одлуки. (Gravestock & Gregor-Greenleaf, 2008) во нивниот преглед на истражувањата за студентските евалуации покажуваат дека универзитетската администрација има позитивен став кон студентските евалуации и ги смета за корисен извор на информации.

Истражувањата во полето на **студентските** перцепции се ограничени (Gravestock & Gregor-Greenleaf, 2008). Мал број на истражувања покажуваат дека студентите мислат дека процесот на собирање на повратни информации од студентите е корисен и дека студентите се валидни оценувачи на наставата.

Постојат докази дека студентите сметаат дека нивните евалуации немаат влијание врз перформансите на професорите и веруваат дека факултетот и администраторите не ги сфаќаат сериозно нивните оценки (meta study by Wachtel, 1998). Згора на тоа, студентите не знаат дека дали некој друг, освен професорот, ги гледа евалуациите, ниту разбираат дали тие имаат влијание врз одредени одлуки. Како и да е, една студија на Gaillard et al. (2006) покажува, врз основа на 389 студенти, дека постои поголема веројатност студентите да ги пополнат студентските евалуации кога тие разбираат како евалуациите се користат и веруваат дека нивното мислење има влијание.

Како одговор на постојаната загриженост за валидноста на студентските евалуации, многу истражувачи истражувале дали факторите кои не се поврзани со наставните вештини и структурата на предметот можат да ја објаснат варијабилноста во оценките. Има многу докази дека нерелеватни фактори, како што се карактеристиките на студентите, карактеристиките на предметот или други карактеристики на животната средина може да влијаат на тоа како студентот оценува некој предмет и/или професор.

Студентите се различни и некои нивни специфични атрибути може значително да влијаат на тоа како тие го оценуваат својот професор и предмет. Овие карактеристики може да вклучуваат: пол, раса, години, националност, културна/етничка припадност, мотивација, оддржување на оценка, очекувана оценка, просек на студентот, стил на учење, познавање на материјалот, години во училиште и интересот на студентите за предметот пред да се запишат на предметот.

Во табелата е прикажан односот помеѓу студентските евалуации и специфичните карактеристики на студентите.

Table 9: Overview of relationships found between student ratings and student-specific characteristics.

Карактеристики	
Мотивација или претходен интерес	Студентите кои имаат поголема заинтересираност за предметот имаат тенденција да го евалуираат предметот поповолно (Cashin, 1988, 1995). Сепак, не е комплетно јасно дали интересот постоел пред почеток на предметот или бил генериран од страна на професорот.
Очекувана/одржана оценка	Aleamoni (1999) во неговата мета-студија има идентификувано 37 студии кои откриваат позитивна значајна корелација помеѓу очекуваната/одржаната оценка и студентските евалуации и 24 студии кои покажуваат незначајна врска помеѓу очекуваната/одржаната оценка и студентските евалуации
Пол на студентот	Полот на студентите не е поврзан со нивните одговори, но сепак студентите имаат тенденција да даваат малку повисоки оценки на професорите од ист пол (Ory, 2001)
Ниво на студентот	Дали студентот е на додипломски или постдипломски студии има малку или никаков ефект врз студентските евалуации (McKeachie, 1979).
Просек на студентот	Davis (2009) има цитирано неколку студии каде се покажано мала или никаква врска помеѓу студентските евалуации или просекот на студентите
Години	Поголем број на истражувања покажуваат мал или никаков ефект на годините врз студентските евалуации (McKeachie, 1979; Centra, 1993).

Расположението на студентот за време на одговарање на прашањата од студентските евалуации е друг фактор кој не е под контрола на професорот и исто така може да има влијание на тоа како студентот го оценува предметот или професорот. Munz & Munz (1997) врз основа на примерок од 136 студенти имаат откриено дека позитивното расположение на студентите за време на пополнување на студентските евалуации отпаѓаа само на скромни 4% до 6% од варијансата во оценката на предметот и професорот. Како и да е, LaForge (2003) не наоѓа значајна корелација помеѓу расположението на студентите и евалуациите за ефикасноста на професорите, врз основа на анкета од 241 студент.

Карактеристиките на професорите како раса, пол, ранг, искуство, тежина и облека може исто така да влијаат на тоа како студентите ги оценуваат професорите.

Генерално, годините на професорите и рангот не се во корелација со студентските евалуации (Cashin, 1995). Marsh & Hoesegar (1991) во нивната работа имаат направено надолжно проучување на студентските евалуации на истите професори во текот на 13 години и немаат пронајдено систематски промени кај професорите со текот на времето.

Нивото на забава генерирано од страна на професорите може позитивно да влијае на евалуациите од страна на студентите. Истражување од Naftulin et al. (1973), во неговата “Dr. Fox” студија заклучува дека ентузијазмот на професорите може да влијае на студентските евалуации. Како и да е, едно истражување од Marsh & Ware (1992) покажува дека кога студентите имаат мотивација за учење, нивото на забава генерирано од страна на инструкторот е помалку важно.

Различни **карактеристики на предметот** како големина на класот, тежина на предметот, тежината на задачите, дали предметот е задолжителен или изборен, нивото на предметот може да имаат влијание врз студентските евалуации. Некои карактеристики на животната средина како физичките карактеристики или амбиентот во училницата треба исто така да се земат предвид. Во табелата е прикажан односот помеѓу неколку карактеристики на предметот и студентските евалуации.

Table 10: Overview of relationships found between student ratings and course characteristics.

Карактеристики	
Тежина на задачите	Многу професори веруваат дека потешки предмети резултираат со пониски оценки на евалуациите. Сепак, некои истражувања покажуваат дека потешките предмети кои бараат повеќе време и труд добиваат на некој начин подобри оценки (Marsh, 2007; Cashin, 1988; Centra, 1993)
Големина на класот	Некои истражувања покажуваат дека помалите класови добиваат за нијанса подобри оценки (Centra & Creech, 1976). Додека други истражувачи не наоѓаат статистички значајна корелација помеѓу големината на предметот и евалуациите (Marsh & Roche, 1997). Centra (2009) открива дека помалите класови не само што добиваат подобри оценки туку и студентите во тие класови учат повеќе. Не е јасно дали ова рефлектира разлики во методите на предавање или е ефект од големината на предметот.
Ниво на предметот	Предметите за постдипломски студии се оценети попозитивно (Cashin, 1995; Marsh & Roche, 197).
Задолжителен/изборен	Marsh (2007) во мета-студија заклучува дека изборните предмети имаат тенденција да добиваат повисоки оценки од задолжителните. Додека некои други истражувачи покажуваат дека нема статистички значајна врска помеѓу тоа дали предметот е задолжителен или изборен со студентските евалуации (Cashin, 1988, 1995).
Академска дисциплина	Некои студии покажуваат дека одредени дисциплини добиваат повисоки оценки. Предметите за социјални науки имаат тенденција да добиваат повисоки оценки од предметите за природни науки (Gravestock & Gregor Greenleaf, 2008; Wachtel, 1998). Споредбите на евалуациите на предметите за предмети од различни дисциплини не се соодветни (Cashin, 1988, 1995).

Доминантноста на “систем 1” размислувањето ни нуди можно објаснување за високата корелација помеѓу студентските евалуации и брзите пресуди за професорите. Студентските евалуации не само кореспондираат на тие први впечатоци, тие всушност можеби се тие први впечатоци. Како што може да заклучиме од нашата анализа при евалуирањето студентите се под значително влијание на тоа што тие претходно имаат слушнато за професорите, што влијае на формирање на мислење за истите ($r=0.916$). Тоа е така затоа што процесот кој се користи за собирање на евалуациите не го поттикнува “систем 2”, намерно размислување, студентскиот мозок најверојатно ги враќа првите впечатоци и ги претставува истите како моментални евалуации. Студентите ги пополнуваат традиционалните форми на евалуации под огормно когнитивно оптоварување.

Во литературата посебно внимание се посветува на врската помеѓу оценките, како очекуваните така и тековните, и студентските евалуации. т.н. инфлација на оценка се случува кога повисока оценка се дава за работа за која претходно се добивало помала оценка.

Многу истражувачи се загрижени дека студентите даваат подобри оценки на евалуациите на професорите кои ги наградуваат со подобри оценки. Често студентските евалуации се користат од страна на административниот кадар за донесување на одлуки во врска со промоции и мандати. Професорите во тој случај може да ги подобрат своите евалуации преку подобрување на квалитетот на предавањето или пак преку наградување на студентите со подобри оценки на испити или други задачи.

Marsh & Dunkin (1992) претпоставуваат дека оценка/евалуации корелацијата може да биде резултат на поставувањето на пониски стандарди за оценување од страна на професорот со цел добивање подобри резултати на евалуациите. Некои резултати од истражувања покажуваат дека професорите кои имаат пониски стандарди за оценување и можеби во овој случај не најдобри професори имаат тенденција да добиваат подобри резултати на евалуациите. Од друга страна пак, подобрите професори ги мотивираат студентите да работаат повеќе, учат повеќе и оттука да добиваат подобри оценки.

Големината на класот, материјалите, полот на професорите, рангот на професорите, карактеристиките на студентите се појавуваат како фактори кои влијаат на студентските евалуации (Marsh, 2007), иако Marsh (2007) ги објаснува доказите за овие фактори како измешани и потенцира дека откриените ефекти се обично мали. Бидејќи пронајдените ефекти за оние фактори кои може да бидат набљудувани објаснуваат само мал дел од варијациите во евалуациите (Spooren et al. 2013), може да се сомневаме дека оние фактори кои не можат да се набљудуваат влијаат на резултатите од евалуациите. На пример, внатрешната мотивација на студентите може да влијае врз студентските евалуации, затоа што помотивираните студенти може да го сфаќаат своето образовно искуство како наградувано и затоа го оценуваат квалитетот на образованието повисоко. Исто, оваа внатрешна мотивација може да биде поврзана и со интересот на студентот за одреден предмет, ова е веќе анализирано во одредени студии и навистина е најдено позитивно влијание врз студентските евалуации (Marsh, 2007; Marsh & Dunkin, 1997). Колку студентите се самосвесни и емоционално интелегентни (важни фактори кои влијаат на тоа до која мера студентите се објективни при евалуирањето) може да имаат влијание врз резултатите. Иако во оваа студија немавме можност да ги измериме овие фактори, останува поле за понатамошни анализи и дискусии.

Податоците кои се собираат преку студентските евалуации различно се перципираат од академскиот кадар, студентите и административниот кадар. Многу професори расправаат дека фактори надвор од нивна контрола како што се очекувањата за оценките, дискусиите со колегите, информациите имаат влијание врз студентските евалуации.

И покрај ова, повеќе од 90 години истражувања во полето на валидноста и сигурноста на студентските евалуации ја поддржуваат вредноста на евалуациите како метод за собирање податоци за задоволството на студентите во врска со наставата. Времето на пополнување на прашалникот исто така има влијание врз резултатите. Евалуациите кои се спроведуваат на половина семестар предизвикуваат поголема вклученост на студентите за разлика од евалуациите кои се спроведуваат на крајот на семестарот.

Бидејќи студентите се тие кои ја следат директно работата на професорите, секојдневно ги следат предавањата и учествуваат во различни задачи и проекти, студентските евалуации ќе продолжат да служат како алатка во подобрување на квалитетот, ние предлагаме еден подобар систем на подобрување на квалитетот преку студентските евалуации, односно употреба на пропорциите како статистички валиден метод, со оглед на тоа што употребата на просекот е под прашалник од административна и академска гледна точка. Иако оваа анализа се фокусира на анализа на податоците од студентските евалуации, дополнителни дискусии и истражувања треба да се направат во врска со видовите на прашања или изјави кои треба да бидат вклучени во евалуациите. Повеќето истражувачи се согласуваат дека прашањата треба да бидат ненормативни, односно прашањата треба да ги споредуваат професорите со одредена цел, а не помеѓу себе (Rifkin, 1995). Прашањата треба да бидат интерпретирани слично и недвосмислено од страна на сите студенти, со цел да се дојде до пообјективни одговори. Друга работа на која треба да се внимава е на бројот на студентите во класовите, многу мал број на студенти може да доведе до екстремни варијации во пропорциите. Секако, постојаната употреба на пропорциите бара администрацијата на универзитетот да ја преземе обврската за реформа на начинот на анализирање на студентските евалуации и културна промена на интерпретирањето и користењето на евалуациите од страна на административниот и академскиот кадар.

7. Заклучок

Овој труд беше направен со цел да се стави светло на употребата на студентските евалуации во ЈИЕУ како една од алатките за подобување на квалитетот и беше направен обид да се измерат студентските перцепции во процесот на евалуациите. Универзитетот беше пионер во воспоставувањето и работењето на ваков систем во земјата и регионот (Карева, Беџети, Реџепи, 2019).

За да се обезбеди подобар квалитет во образованието потребни се позитивни перцепции на студентите за нивните професори. На перцепциите на студентите влијаат не само внатрешните карактеристики на професорите туку и голем број други фактори. Тука спаѓаат одлуките на студентите да учествуваат во процесот на студентските евалуации, нивната сериозност, очекувањата за повисоки оценки, полот на професорите, обемот на задачи и работа, видот на предметот, рангот на професорите и сл. Откриена е висока корелација помеѓу информациите кои студентите претходно ги добиле за професорите и нивното влијание врз евалуациите. Евалуациите што ги нудат студентите започнуваат како “систем 1” процеси и се под влијание на информациите кои веќе ги имаат добиено. Може да се сомневаме на постоење на хало грешка предизвикана од добиените информации во врска со репутацијата, квалификациите и искуството на професорите. Сепак психолозите покажаа дека повеќето од пресудите потекнуваат од интуитивни преференции. Создавање услови за поддршка на промислено размислување е многу потешко отколку што мислиме.

Може да се направи важен чекор кон разбирање на интеракцијата на интуитивно и аналитичко размислување со испитување на тие процеси во контекст на рутинските студентски евалуации. Евалуациите се потпираат многу на автоматските процеси на мозокот, дозволувајќи на ситни стилски маниризми и стереотипи да влијаат на истите. Дизајнирање на системи за евалуација кои поттикнуваат порефлексивни, рационални резултати ќе им овозможат на студентите зголемување на почитта, подобрување на инструкциите и поправедно однесување кон колегите на факултет. Истражувањето на ваквите системи, исто

така, ќе го зголеми разбирањето од страна на академскиот и административниот кадар за сложените процеси што доведуваат до донесување одлуки, знаење кое може да се примени скоро во секое поле.

Подобрувањето на методот на евалуирање не е лек за елиминирање на пристрастите и улогата на интуитивните пресуди во тој процес. Стереотипите влијаат на тоа како ние ги запомнуваме информациите и како ги перципираме истите. Рационалните одлуки остануваат закотвени во првичните пресуди, давајќи им на тие првични впечатоци трајна моќ.

Прогресот на било кое поле бара превземање на мали чекори. Ако не се потрудиме да го подобриме квалитетот на нашето одлучување остануваме засекогаш заробени во неговите најниски нивоа.

8. Препораки

Студентските евалуации се само еден тип на интерперсонални пресуди кои се случуваат во постојаниот тек на тие пресуди. Луѓето ги формираат своите пресуди за другите врз база на интуитивното размислување, филтрирани од социјалните стереотипи кои значајно влијаат на евалуациите.

Психолозите имаат идентификувано бројни други услови кои промовираат порефлексивни пресуди. Тука ги вклучуваат: (1) охрабрување на одлучувачите да бидат што е можно попрецизни (Wheeler & Fiske, 2005); (2) студентите да се фокусираат на индивидуалноста на личноста што ја проценуваат (Wheeler & Fiske, 2005); (3) потсетување на одлучувачите да ги земат предвид релевантните податоци (Kahneman, 2003); (4) групна дискусија на пресудата (Martell & Leavitt, 2002) и (5) воспоставување одговорност пред трето лице (Ford et al., 2004).

Во овој труд претставена е анализа како подобар метод за анализа на студентските евалуации преку користење на пропозиции со цел откривање на “најдобрите” професори. За таа цел би било потребно:

- Да се прегледаат тековните студентски евалуации и да се осигура користењето на Likert scale.
- Да се прегледаат тековните студентски евалуации и да се изберат прашања на кои ќе биде ставен фокусот. Според тоа, потребно е да се изберат прашања кои може да бидат евалуирани објективно од страна на студентите, а не субјективни прашања со повеќе толкувања.
- За секое прашање да се претстават фреквенциите на одговорите, пропорциите на одговорите и хистограмите. Просеците за прашањата може да бидат користени за споредба со пропорциите како што е направено во нашата анализа.
- При прегледот на базата на податоците, ако е даден просекот на прашањата, да се постави прашањето какви информации просекот обедбедува и да се прегледа како анализата на просеците била користена за донесување одлуки.
- Да се одреди пропорција (процент) кои е соодветен на целите на класот или професорот во рамките на универзитетот или одреден оддел. На пример, на

Likert scale со 5 можни одговори, интересот може да биде на пропорцијата на студенти кои одговараат со “се согласувам” и “потполно се согласувам” на одредено прашање.

- Следење на пропорциите. Ова може да биде направено со користење на историски податоци (доколку се достапни) или со започнување од тековниот период. Ова следење може да се прави за одреден член на академскиот кадар, за одреден клас или за група на слични класови. Преку ваквото следење може да се добие претстава дали перформансите или одделот се подобруваат со текот на времето.

Тековната употреба на податоците од студентските евалуации имплицира дека се мери ефикасноста на наставата, меѓутоа многу истражувачи не се согласуваат и оваа дискусија и истражување треба да продолжи.

Групни дискусии може да се применуваат како метод за добивање подобра претстава за перцепциите на студентите. Во овој процес фасилитатор се среќава со мали групи на студенти со цел да ги собере нивните впечатоци од предметот и инструкторот. Студентите дискутираат за своите перспективи како група, проширување на информациите што им се достапни на секој од студентите, проверка на индивидуалните пристрасти, воспоставување одговорност, имплицитно забележувајќи ја сериозноста на процесот и потребата за точност. Групните дискусии обезбедуваат доволно потребно време за внимателни дискусии и го намалуваат когнитивното оптоварување преку насочување на вниманието кон проценката.

За најдобри резултати, фасилитаторот се среќава со членови на факултетот пред овие групни дискусии со цел добивање информации за целите на предметот, важноста на предметот и педагошките стратегии на професорот. Членовите на факултетот може да обезбедат кратка писмена изјава за наставните цели, нудејќи им на студентите дополнителен фокус за нивната дискусија. Професорот може да забележи одредени проблеми кои го вознемирувале во текот на семестарот притоа да побара повратни информации (feedback) од студентите во врска со овие прашања. Групните дискусии ги вклучуваат студентите повнимателно во

проценките и го потенцираат интересот на училиштето за нивниот придонес. Студентите имаат можност да ја согледаат намерата на едукацијата од една перспектива која се разликува од нивната, често зајакнувајќи ја сопствената образовна посветеност и стратегии за учење.

Исто така, членовите на факултетот учат многу повеќе од овој вид на дискусии отколку од стандардните форми на евалуирање. Внимателните дискусии помеѓу студентите, имајќи ги на ум педагошките цели на професорот создава подетални и информативни повратни информации.

Овој вид на преглед одзема повеќе време од традиционалните студентски евалуации. За повеќето институции ќе биде потешко да се евалуира секој предмет, секој семестар користејќи мала група дискусии. Исто така, малку веројатно е дека факултетите навистина имаат потреба да го проценуваат секој предмет и секој член на факултетот толку често. Факултетите може да целат да го евалуираат секој предмет на секои три години, што значи околу една шестина од наставната програма ќе подлежи на комплетна евалуација секој семестар. Членовите кои се квалификувани за мандат или промоција може да бидат евалуирани почесто. Моменталниот систем на евалуација произведува голема количина на податоци секој семестар, меѓутоа тие податоци имаат ограничена вредност. Генерирање помала количина на податоци со поголем квалитет без сомнеж повеќе ќе служи за потребите на институцијата.

9. Библиографија и користена литература

Pavel, A.P., 2012. The importance of quality in higher education in an increasingly knowledge-driven society. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 2(1), pp.120-127.

Yuen, A., Fox, R., Sun, A. and Deng, L., 2009. Course management systems in higher education: understanding student experiences. *Interactive Technology and Smart Education*.

Little, O., Goe, L. and Bell, C., 2009. A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.

Rios-Aguilar, C. and Metcalf, H., 2010. Developing Metrics for Assessing Engineering Instruction: What Gets Measured Is What Gets Improved. *The Review of Higher Education*, 33(3), pp.429-431.

Ryan, T., 2015. Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher learning research communications*, 5(4).

Smidt, H., 2015. European quality assurance—A European higher education area success story [overview paper]. In *The European Higher Education Area* (pp. 625-637). Springer, Cham.

Emini, R., Improving the quality of teaching and learning through an observation process. In *Quality of Assessment, Qualification and Evaluation in Higher Education Conference Proceedings* (p. 101).

Zeqiri, L., The importance of constructive and applicable pre and post teaching observation feedback. In *Quality of Assessment, Qualification and Evaluation in Higher Education Conference Proceedings* (p. 88).

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2015. Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG).

Rosa, M.J., Sarrico, C.S. and Amaral, A., 2012. Implementing quality management systems in higher education institutions. *Quality assurance and management*, pp.129-146.

Kareva V., Bexheti A. and Rexhepi G., 2019. Thinking out of the box as a precondition for sustainability and innovation development.

Kareva V., Dika Z., Memedi Xh., 2018. Towards a Measurement of Academic Performance: The case of the South East European University (SEEU). *Journal of the European Higher Education Area*, 2018, No.2.

Borman, G.D. and Kimball, S.M., 2005. Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps?. *The elementary school journal*, 106(1), pp.3-20.

Richardson, W., 2010. *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Corwin press.

Secret, M., Bentley, K.J. and Kadolph, J.C., 2016. Student voices speak quality assurance: Continual improvement in online social work education. *Journal of Social Work Education*, 52(1), pp.30-42.

Sliusarenko, T., 2013. Quantitative assessment of course evaluations.

Measures of Effective Teaching (MET) Project, 2012. Asking students about teaching: Student perception surveys and their implementation. *Bill & Melinda Gates Foundation*.

Perry, R.P. and Smart, J.C. eds., 1997. *Effective teaching in higher education: Research and practice*. Agathon Press.

Cashin, W.E. and Downey, R.G., 1992. Using global student rating items for summative evaluation. *Journal of educational Psychology*, 84(4), p.563.

Hornstein, H.A., 2017. Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), p.1304016.

Pullen, D., Collette, S. and Dao, L., 2019. Student evaluations of teaching: is there a relationship between student feedback on teaching and the student final grade?. *Frontiers in Education Technology*, 2(3), pp.124-140.

Feldman, K.A., 2007. Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-143). Springer, Dordrecht.

Oliver, H. and Utermohlen, R., 1995. *An Innovative Teaching Strategy: Using Critical Thinking To Give Students a Guide to the Future*.

Beyer, B.K., 1995. *Critical Thinking. Fastback 385*. Phi Delta Kappa, 408 N. Union, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.

Marzano, R.J., 2007. *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Ascd.

Biggs J., 2003. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Berk, R.A., 2005. Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International journal of teaching and learning in higher education*, 17(1), pp.48-62.

Mart, C.T., 2017. Student evaluations of teaching effectiveness in higher education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(10), pp.57-61.

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. and Major, L.E., 2014. What makes great teaching. *Review of the underpinning research*, pp.1-57.

Zeydel K., 2015. *The Makings of an Effective Teacher*.

Ko J., Sammons P., Bakkum L., 2014. *Effective Teaching*. Education Development Trust

Loewenberg Ball, D., Thames, M.H. and Phelps, G., 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), pp.389-407.

Ташева Н. О., 2012. Психолошки методи и техники во маркетинг истражувањето.

Rot, N., 1989. Osnovi socijalne psihologije (Foundation of Social Psychology). *ZUNS Beograd*.

Merritt, D.J., 2008. Bias, the brain, and student evaluations of teaching. *John's L. Rev.*, 82, p.235.

Clayson, D.E. and Sheffet, M.J., 2006. Personality and the student evaluation of teaching. *Journal of Marketing Education*, 28(2), pp.149-160.

Paswan, A.K. and Young, J.A., 2002. Student evaluation of instructor: A nomological investigation using structural equation modeling. *Journal of Marketing Education*, 24(3), pp.193-202.

Kahneman, D., 2003. A perspective on judgment and choice: mapping bounded rationality. *American psychologist*, 58(9), p.697.

Kahneman, D., 2011. *Thinking, fast and slow*.

Oberauer, K. and Kliegl, R., 2006. A formal model of capacity limits in working memory. *Journal of memory and language*, 55(4), pp.601-626.

Dijker, A.J. and Koomen, W., 1996. Stereotyping and attitudinal effects under time pressure. *European Journal of Social Psychology*, 26(1), pp.61-74.

Finucane, M.L., Alhakami, A., Slovic, P. and Johnson, S.M., 2000. The affect heuristic in judgments of risks and benefits. *Journal of behavioral decision making*, 13(1), pp.1-17.

Sanbonmatsu, D.M. and Fazio, R.H., 1990. The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and social Psychology*, 59(4), p.614.

McNatt, D.B., 2010. Negative reputation and biased student evaluations of teaching: Longitudinal results from a naturally occurring experiment. *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), pp.225-242.

Bachen, C.M., McLoughlin, M.M. and Garcia, S.S., 1999. Assessing the role of gender in college students' evaluations of faculty. *Communication Education*, 48(3), pp.193-210.

Redding, R.E., 1998. Students' evaluations of teaching fuel grade inflation.

Marsh, H.W., 1984. Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of educational psychology*, 76(5), p.707.

Marsh, H.W., Hau, K.T., Chung, C.M. and Siu, T.L., 1997. Students' evaluations of university teaching: Chinese version of the Students' Evaluations of Educational Quality Instrument. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), p.568.

Nickerson, R.S., 1998. Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of general psychology*, 2(2), pp.175-220.

Lord, C.G., Ross, L. and Lepper, M.R., 1979. Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of personality and social psychology*, 37(11), p.2098.

Beck, A.T., 1979. *Cognitive therapy and the emotional disorders*.

DeNisi, A.S., Cafferty, T.P. and Meglino, B.M., 1984. A cognitive view of the performance appraisal process: A model and research propositions. *Organizational behavior and human performance*, 33(3), pp.360-396.

Jonas, E., Schulz-Hardt, S., Frey, D. and Thelen, N., 2001. Confirmation bias in sequential information search after preliminary decisions: an expansion of dissonance theoretical research on selective exposure to information. *Journal of personality and social psychology*, 80(4), p.557.

Snyder, M. and Swann, W.B., 1978. Hypothesis-testing processes in social interaction. *Journal of personality and social psychology*, 36(11), p.1202.

Kuhn, D., 1989. Children and adults as intuitive scientists. *Psychological review*, 96(4), p.674.

Miller, D.T. and Turnbull, W., 1986. Expectancies and interpersonal processes. *Annual review of psychology*, 37(1), pp.233-256.

Kingstrom, P.O. and Mainstone, L.E., 1985. An investigation of the rater-ratee acquaintance and rater bias. *Academy of Management Journal*, 28(3), pp.641-653.

- Jelalian, E. and Miller, A.G., 1984. The perseverance of beliefs: Conceptual perspectives and research developments. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2(1), pp.25-56.
- Weiss, H.M. and Cropanzano, R., 1996. Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work.
- Balzer, W.K. and Sulsky, L.M., 1992. Halo and performance appraisal research: A critical examination. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), p.975.
- Pulakos, E.D., Schmitt, N. and Ostroff, C., 1986. A warning about the use of a standard deviation across dimensions within rates to measure halo. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), p.29.
- Salovey, P. and Mayer, J.D., 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), pp.185-211.
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A., 2005. Measuring Trait Emotional Intelligence. In Schulze, R. and Roberts, R.D. eds., 2005. *Emotional intelligence: An international handbook*. Hogrefe Publishing.
- BarYon, R., 2000. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. W: R. BarYon, JDA Parker (red.). *The handbook of emotional intelligence*, p.363Y388.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. and Salovey, P., 2000. Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.
- Wilson, K. and Gallois, C., 1993. *Assertion and its social context* (Vol. 27). Psychology Press.
- Burns, R.P. and Burns, R., 2008. *Business research methods and statistics using SPSS*. Sage.
- Hejase, A.J., Al Kaakour, R.S., Halawi, L.A. and Hejase, H.J., 2013. Students' Perceptions of Student Evaluation of Teaching (PET) Process. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), p.565.

Mustafa, J., Zayed, N.M. and Islam, S., 2018. Students' perception towards their teachers' behaviour: a case study on the undergraduate students of daffodil international University, Dhaka, Bangladesh. *International Journal of Development Research*, 8(10), pp.23387-23392.

Pullen, D., Collette, S. and Dao, L., 2019. Student evaluations of teaching: is there a relationship between student feedback on teaching and the student final grade?. *Frontiers in Education Technology*, 2(3), pp.124-140.

McCullough, B.D. and Radson, D., 2011. Analysing student evaluations of teaching: Comparing means and proportions. *Evaluation & Research in Education*, 24(3), pp.183-202.

Harpe, S.E., 2015. How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(6), pp.836-850.

Stark, P.B. and Freishtat, R., 2013. Evaluating evaluations: Part 1.

Nasser, F. and Fresko, B., 2002. Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), pp.187-198.

Ryan, J.J., Anderson, J.A. and Birchler, A.B., 1980. Student evaluation: The faculty responds. *Research in Higher Education*, 12(4), pp.317-333.

Harun, S., Dazz, S.K., Saaludin, N. and Ahmad, W.S.C.W., 2013, January. Technical lecturers' perception on student evaluation. In *Proceedings of the 7th International Conference on Ubiquitous Information Management and Communication* (pp. 1-8).

Smith, K. and Welicker-Pollak, M., 2008. What can they say about my teaching? Teacher educators' attitudes to standardised student evaluation of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), pp.203-214.

Baldwin, T. and Blattner, N., 2003. Guarding against potential bias in student evaluations: What every faculty member needs to know. *College Teaching*, 51(1), pp.27-32.

Nowell, C., 2007. The impact of relative grade expectations on student evaluation of teaching. *International Review of Economics Education*, 6(2), pp.42-56.

Gravestock, P. and Gregor-Greenleaf, E., 2008. *Student course evaluations: Research, models and trends*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Wachtel, H.K., 1998. Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), pp.191-212.

Gaillard, F.D., Mitchell, S.P. and Kavota, V., 2006. Students, faculty, and administrators perception of students evaluations of faculty in higher education business schools. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 3(8).

Cashin, W.E., 1988. Student Ratings of Teaching: A Summary of the Research. IDEA Paper No. 20.

Cashin, W.E., 1995. Student Ratings of Teaching: The Research Revisited. IDEA Paper No. 32.

Aleamoni, L.M., 1999. Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of personnel evaluation in education*, 13(2), pp.153-166.

Ory, J.C., 2001. Faculty thoughts and concerns about student ratings. *New directions for teaching and learning*, 2001(87), pp.3-15.

McKeachie, W.J., 1979. Student ratings of faculty: A reprise. *Academe*, 65(6), pp.384-397.

Davis, B.G., 2009. *Tools for teaching*. John Wiley & Sons.

Centra, J.A. and Creech, F.R., 1976. The relationship between student, teacher, and course characteristics and student ratings of teacher effectiveness. *Project report*, 761.

Munz, D.C. and Munz, H.E., 1997. Student mood and teaching evaluations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), p.233.

LaForge, M.C., 2003. Student mood and teaching evaluation ratings. *Journal of The Academy of Business Education*, 4.

Marsh, H.W. and Hocevar, D., 1991. Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and teacher education*, 7(4), pp.303-314.

Naftulin, D.H., Ware, J.E. and Donnelly, F.A., 1973. The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of medical education*, 48(7), pp.630-635.

Marsh, H.W. and Ware, J.E., 1982. Effects of expressiveness, content coverage, and incentive on multidimensional student rating scales: New interpretations of the Dr. Fox effect. *Journal of educational Psychology*, 74(1), p.126.

Marsh, H.W., 2007. Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer, Dordrecht.

Centra, J.A. and Creech, F.R., 1976. The relationship between student, teacher, and course characteristics and student ratings of teacher effectiveness. *Project report*, 761.

Marsh, H.W. and Roche, L.A., 1997. Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American psychologist*, 52(11), p.1187.

Centra, J.A., 2009. Differences in responses to the student instructional report: Is it bias. *Princeton, NJ: Educational Testing Service*.

Herbert W. Marsh and M. Dunkin., 1992. Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. *Higher education: Handbook on theory and research*, 8:143-234. Reprinted in Perry, R.P. and Smart, J.C. eds., 1997. *Effective teaching in higher education: Research and practice*. Agathon Press.

Spooren, P., Brockx, B. and Mortelmans, D., 2013. On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), pp.598-642.

Rifkin, T., 1995. *The status and scope of faculty evaluation*. ERIC Clearinghouse.

Goos, M. and Salomons, A., 2017. Measuring teaching quality in higher education: assessing selection bias in course evaluations. *Research in Higher Education*, 58(4), pp.341-364.

Feistauer, D. and Richter, T., 2018. Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest. *Studies in Educational Evaluation*, 59, pp.168-178.

Lawrence, J.W., 2018. Student evaluations of teaching are not valid. *American Association of University Professors*.

Wheeler, M.E. and Fiske, S.T., 2005. Controlling racial prejudice: Social-cognitive goals affect amygdala and stereotype activation. *Psychological Science*, 16(1), pp.56-63.

Martell, R.F. and Leavitt, K.N., 2002. Reducing the performance-cue bias in work behavior ratings: Can groups help?. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), p.1032.

Ford, T.E., Gambino, F., Lee, H., Mayo, E. and Ferguson, M.A., 2004. The role of accountability in suppressing managers' preinterview bias against African-American sales job applicants. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 24(2), pp.113-124.

Останати извори:

<https://www.utc.edu/walker-center-teaching-learning/teaching-resources/ct-ps.php>

https://mk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0

Aiken M., Hawley D., Vanjani M. An analysis of Student Evaluations of College Teachers. *SBAJ: volume 8 no. 2 paper 1* from <http://www.tsu.edu/academics/colleges-and-schools/jesse-h-jones-school-of-business/pdf/sbaj/sbaj-volume-8-no2-paper1.pdf>

<https://www.seeu.edu.mk/>

ПРИЛОЗИ

Прашалник

1. I have got previous information about the professors' reputation, experience and qualifications
 - Strogly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

2. Based on the this information I have already formed an opinion about the professor
 - Strogly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

3. The perception about the professor formed previously influence my course evaluations
 - Strogly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

4. Faculty administration (Dean's office) has influence on my course evaluation
 - Strogly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

5. My discussions with colleadues (other students) have an impact on course evaluation
 - Strogly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

6. The grades on mid terms and other assignments influence the way I evaluate the course
 - Strongly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

7. The ways professors communicate with students in and outside classes determine their course evaluation
 - Strongly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

8. I am aware that the course evaluation is aimed at improving quality
 - Strongly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree

9. I try to be as objective as possible when evaluating the course
 - Strongly disagree
 - Disagree
 - Neutral
 - Agree
 - Strongly agree