

ТМГ. XXXVII	Бр. 3	Стр. 1431-1449	Ниш	јул - септембар	2013.
-------------	-------	----------------	-----	-----------------	-------

UDK 37.014.3:159.953-057.87

Оригиналан научни рад

Примљено: 07. 06. 2012.

Ревидирана верзија: 29. 11. 2012.

Одобрено за штампу: 02. 09. 2013.

Светлана Чичевић
 Универзитет у Београду
 Саобраћајни факултет
 Београд
 Милкица Нешић
 Универзитет у Нишу
 Медицински факултет
 Ниш

ОРИЈЕНТАЦИЈЕ УЧЕЊА СТУДЕНАТА*

Апстракт

Европски систем високог образовања поставља као основни циљ оспособљавање студената за учествовање на тржишту рада и наставак образовања ради стицања виших квалификација. Реформа образовних програма, наизглед, студентима пружа већу могућност избора и контролу над процесом учења. Са друге стране, то може довести до смањења одговорности и толеранције према било каквом проширивању знања ван оквира рутинског и предвиђеног. Последица тога је измењен став и мотивација за учење. Циљ ове студије био је процена квалитета образовног процеса и мотивације за учење студената. Примењен је Упитник оријентације учења који идентификује удео конативних фактора у процесу учења. Резултати су показали да већина испитаника веома пажљиво унапред планира стратегије учења и очекиване исходе. Двадесет шест посто учесника истраживања избегава, а 20 % показује тенденцију ка избегавању ситуације учења, док су 20 % неопредељени по овом питању. Одговори на ово питање најбоље представљају ставове наших испитаника према учењу. Упркос томе, по завршетку курса већина је спремна да размишља о начинима побољшања својих способности учења. Када је потребно потражити додатне информације приликом учења нових области, диференцирају се две групе студената: једна група је заинтересована за добијање дипломе, а друга група за квалитет у образовању.

Кључне речи: Европски систем високог образовања, квалитет образовног процеса, реформа наставних планова и програма, оријентације учења, мотивација

s.cicevic@sf.bg.ac.rs

* Припремљено у оквиру пројеката *Управљање критичном инфраструктуром за одрживи развој у поштанском, комуникационом и железничком сектору Републике Србије* (TR36022), *Оптимизација дистрибутивних и повратних токова у логистичким системима* (TR36006) и *Индикатори и модели усклађивања породичних и посло-вних улога* (179002), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

STUDENTS' LEARNING ORIENTATION

Abstract

The main goal of the European Higher Education Area is to prepare students for the labour market, enable them to continue their education in order to acquire further qualifications. However, syllabus and curriculum restructuring has developed consumerist mechanisms, which on the surface seem to offer students greater choice and control over their learning. This could result in a loss of responsibility for learning and reduced tolerance for the expansion of knowledge beyond the routine and the predictable, which would consequently affect their disposition and motivation towards learning. This study aims to explore student motivation and to assess the educational process. For this purpose, the Learning Orientation Questionnaire was used, which identifies conative processes specific to the learning process. The results show that most students carefully plan out learning goals, strategies, and expected outcomes before beginning a learning task. Students generally perceive the ideal learning environment to imply a less hierarchical relation and more interaction between teachers and students. In terms of seeking and using additional information to help them learn more about new topics, two groups of students differentiated: the first is interested in receiving a diploma, whereas the other is more interested in receiving a quality education.

Key Words: European Higher Education Area, educational process quality, syllabus and curriculum restructuring, learning orientation, motivation

УВОД

У данашње време образовне институције функционишу као тржишне компаније. Глобализација, учење на даљину, економија знања и брзи технолошки развој представљају основе за овакве промене (Patru & Khvilon, 2002; Freeman, 2001). Очекивања студената и њихових потенцијалних послодаваца, што се тиче исхода и ефикасности процеса учења, расту.

У оквирима европске иницијативе – Болоњског процеса, компетентност постаје средство за евалуацију, како студената, тако и професора, при чему се развија склад између процеса учења и концепта учења на даљину у најширем смислу (Tait, 1996). Студенти добијају готово неограничен приступ образовним ресурсима, курсевима и наставним плановима и програмима (Kusztina, Zaikin, Różewski, & Małachowski, 2009). Болоњски процес захтева нове приступе креирању наставних планова и програма, који за почетну тачку морају имати идентификацију вештина и личних ставова који су неопходни за оптималну професионалну компетенцију. Ово је резултат захтева за већом транспарентношћу у области високог образовања, где су

студенти центар процеса, и где високообразовне институције и њихови запослени помажу студентима да управљају својим очекивањима, као и да свесно и конструктивно обликују свој "пут" кроз искуство високог образовања.

Садашња оријентација на исходе учења у курсевима високообразовних институција широм Европе несумњиво представља последицу Болоњског процеса, а процес учења у чијем је центру студент – "*student-centred learning*" (СЦЛ) означава приступ учењу који је био предмет истраживања и анализа много пре проглашења прве Болоњске декларације (19. јуна 1999. године) (Bologna declaration, 1999) и разматран као један од могућих педагошких приступа у високом образовању. СЦЛ, како термин сугерише, представља метод учења и обучавања који студента поставља у центар наставног процеса (MacNemer & Crawford, 2007; Boyer, 1990). Овај приступ има многе импликације за обликовање и флексибилност наставних планова и програма, садржај курсева, и интерактивност процеса учења.

Досадашњи, конвенционални приступ учењу студенте третира као пасивне пријемнике информација, не узимајући у обзир њихове потребе за активним учешћем у процесу учења. Педагошки методи који се примењују су традиционални и своде се на усмена предавања, „хватање бележака“, и меморисање информација да би касније могле бити препознате или репродуковане (MacLellan & Soden, 2004). Овај приступ учењу ранијих година је био предмет критика услед развоја другачијих теорија и приступа и примене нових педагошких метода у оквиру институција високог образовања.

Приступ учењу у коме је студент постављен у центар наставног процеса је дијаметрално супротан филозофији која лежи у основи конвенционалних метода учења. По својој основној природи, он дозвољава да студенти сами обликују приступ и процес учења развијајући одговорност да активно учествују у осмишљавању образовног процеса. Штавише, постоји интринзична мотивација за учење, где је нагласак на кооперацији, пре него на конкуренцији, међу студентима. Као део овог процеса студентима је дата прилика да своје идеје упореде са идејама својих колега а и професора, дајући тиме допринос развоју и осмишљавању курсева. Поред тога, разматрање исхода учења идентификовано је у релевантној литератури као други важан параметар СЦЛ. Исходи учења се могу дефинисати као знање, вештине и разумевање које студент може очекивати да ће усвојити, као резултат искуства учења (European Commission, 2009). Исходе учења треба посматрати како на нивоу програма, тако и на нивоу институције, иако ови нивои имају различите детерминанте, исходи морају бити мерљиви у оба случаја. Исходи учења треба да послуже студентима да лакше управљају својим очекивањима, како за време, тако и након завршених студија.

Ако студента посматрамо као конструктивистичког ученика, он мора поседовати интринзичну мотивацију, односно жељу за учењем и отвореност за изазове својим вредностима и ставовима. Мотивација студената је инхерентно психолошки конструкт и означава когнитивне компетенције виших нивоа. Виши нивои когнитивних компетенција интегришу циљне оријентације, вољу, и интересовања, што све може допринети побољшањима у педагошкој пракси (MacLellan, 2008).

Појам који већ неко време задобија веома много пажње у области високог образовања је саморегулисано учење (Pintrich, Marx & Boyle, 1993). Цимерман (Zimmerman, 2002) дефинише саморегулисано учење као активности и процесе који су усмерени на усвајање информација или вештина које укључују деловање, посредовање, и перцепцију сврховитости учења од стране ученика. Оно подразумева примену мотивационих и стратегија учења до оног степена у коме су ученици мотивационо, метакогнитивно и бихејвиорално активни учесници у сопственом процесу учења. Мотивационе стратегије су оне које студенти користе да би успели да савладају стрес и емоције које понекада настају у покушају да се превазиђе неуспех и постане добар ученик (García, 1995; Pintrich & García, 1994; Pintrich, 1995), док су стратегије учења методи које студенти примењују да би унапредили разумевање, интеграцију, и ретенцију нових информација у процесу учења (Cross & Steadman, 1996).

На процес учења утичу многи фактори. Зато је истраживачке напоре на пољу образовања потребно усмерити на истраживање и анализу начина како ове варијабле могу олакшати/попешити процес учења. Приликом изучавања ових варијабли научници се највише баве факторима као што су: интерес за интенционално учење; улагање додатних напора при учењу вештина или схватању идеја; предвиђање њихових могућих примена; као и усмеравање интересовања за учење генерално (Huitt, 2001). Неуспех у развоју нових теорија и конструкта учења који јасно одсликавају природу процеса учења и индивидуалних разлика при учењу примењују поуздане мере за разликовање прималаца, тј. аудиторијума пре обликовања стратегија и увођења нових решења, и прилагођавају реална решења тим фундаменталним разликама, учиниће да наше стратегије развоја током новог миленијума буду разочаравајуће а резултати без значаја.

У складу са развојем модерне науке и технологија, национални приоритет треба да постане припремање успешних ученика спремних за доживотно образовање који ће бити у стању да компетентно одговоре рапидним променама и могућностима које се отварају у будућности. Да би се овом изазову успешно одговорило, неопходно је постојање и познавање много поузданијег концепта учења који ће допринети побољшању начина на који учимо – брже, боље, мудрије, јефтиније, континуално, и интенционално.

Интенционална теорија учења заснива се на конструкту интенционалног учења користећи га у објашњавању оријентација учења и улоге многих других значајних извора индивидуалних разлика при учењу. Конструкт оријентације ка учењу описује, из перспективе личности као целине, динамику односа између: а) дубоко укоренењених психолошких фактора (конативних, афективних, социјалних, и когнитивних), б) оријентација ка учењу, в) избора у вези са учењем који из њих проистичу, укључујући когнитивне преференције учења, стилове, стратегије, и вештине, г) одговора на различито окружење у коме се учење одвија, д) намераваних исхода учења, и њ) прогресивних напора за побољшањем перформанси учења. Поред најчешће и највише истраживаних когнитивних и социјалних, кључни конативни и афективни фактори, као што су страсти, намере, емоције, аспирације, и жеља за аутономијом или контролом од стране ученика, играју значајну улогу у објашњењима о томе како учимо.

Успешни ученици су ентузијастични, исказују позитивне ставове према учењу, имају позитивна очекивања и испољавају одсуство анксиозности у погледу учења. Ставови према учењу неоспорно утичу на његове исходе тако да што позитивније ставове појединац има, боље су и његове перформансе у учењу (Braten & Stromso, 2006; Duarte, 2007). Позитивни ставови према било ком предмету или материји повећавају интересовање студената за ту материју и њихову мотивацију за учење.

Визер (Visser, 2008) утврдио је да је вера у знање значајан фактор перформанси студената. Студенти који верују да је учење брз процес вероватније је да ће имати проблеме у прикупљању информација и при евалуацији, у поређењу са онима који верују да је то поступан процес који захтева и време и напор. Саде, Хи и Кира (Saade, He & Kira, 2007), као и Пирс, Стејси и Баркатсас (Pierce, Stacey & Barkatsas, 2007), показали су да емоције, интересовања и вера у учење утичу на понашање студената. Позитивни ставови воде испољавању позитивних понашања у вези са курсевима и самим током студирања, где се учесници уносе у материју и теже да што више науче. Овакви студенти су ревносни у решавању проблема, у стицању вештина и информација које могу применити у свакодневном животу и емоционално се ангажују, и тако у потпуности задовољавају захтеве курса у погледу понашања, емоција и психомоторних вештина (Tsai & Kuo, 2008; Marzano & Pickering, 1997; Scheiter & Gerjets, 2007; Yang & Lau, 2003; Merisuo-Storm, 2007; Sparrt, 1999; Yudko, Hirakawa & Chi, 2007). Насупрот томе, Тсаи и Куо (Tsai & Kuo, 2008) указују на другу категорију студената чија је спремност за учење условљена страхом од лоших оцена а који учење дефинишу као меморисање информација, припремање за тестове, решавање проблема и калкулисање (Vakkaýil, 2008). Студенти се више труде да уче о материји за ко-

ју верују да ће бити корисна за њихов саморазвој, као и за потенцијални посао (Yang & Lau, 2003; Merisuo-Storm, 2007; Watters & Watters 2007). Они тврде да жељно прихватају информације које су у складу са реалношћу и за које сматрају да их могу применити у будућности, које ће им омогућити да успоставе добре и реалне комуникације и нађу запослење (Taha, 2007; Merisuo-Storm, 2007).

Сведоци смо да се из дана у дан повећава број онлајн курсева на универзитетима, као резултат регулативе и иницијативе од стране самих образовних институција. (Pejčić-Tarle, Čičević, Davidović, Petrović, & Војковић, 2007). Истраживања показују како инернет побољшава сарадњу и комуникацију међу студентима и професорима и доприноси занимљивости и активности на часовима; док са становишта технологије олакшава приступ онлајн ресурсима; а културолошки помаже студентима да пронађу информације из различитих извора, прилагођено личним стиловима учења и притом подржава критичко размишљање (Čičević, Samčović & Nešić, 2012).

У савременом окружењу, данашњи студенти живе у свету бурних промена, климатских, економских, образовних и социјалних. Они се такмиче, али и сарађују у растућој трећој ери глобалне економије знања коју је Фридман (Friedman) (2005) назвао „Глобализација 3.0“. Студенти, као и сви други корисници, имају јединствене ставове о томе шта представља квалитет образовног процеса. Рамсден (Ramsden) (2003) истражио је шест основних принципа ефикасног обучавања у области високог образовања: 1) интересовање и објашњења; 2) брига и поштовање према студентима; 3) одговарајућа евалуација и повратне информације; 4) јасни циљеви и интелектуални изазови; 5) независност, контрола, и активно учествовање, и 6) перцепција учења од стране студената. Професор који претендује да буде ефикасан мора да пробуди интересовање студената, да их мотивише на дубље разумевање појмова које уводи и објашњава. Ефикасно обучавање захтева детаљно познавање процеса учења да би трансформисао студенте у активне ученике.

Такође је неопходна већа одговорност институција високог образовања према друштву у целини и коришћењу јавних ресурса. Основни циљ у области високог образовања на европском подручју јесте да припреми студенте за излазак на тржиште рада, да им развије способности за стицањем даљих квалификација, и играње активне улоге као грађана који ће наставити даљу обуку.

У свему томе, код неких припадника академске заједнице, професора и студената, се јавио страх да компримовани садржај нових програма не даје довољно времена да се развије критички и смислен приступ презентираним материјалима, те да, генерално, не подстиче развој независног ума. Често се јављају коментари да ефикасност, управљање временом и завршавање обавеза у одређеном року

играју много већу улогу него раније, а да академска радозналост и интелектуални развој постају све мање важни. Како истиче Наиду (Naidoo) (2003), потрошачки менталитет студената може лако резултовати у недостатку одговорности за сопствено учење смањеном толеранцијом за било каква проширења градива изван рутине стриктно предвиђене плановима и програмима, и последично може утицати на склоности и мотивацију за доживотним образовањем (Karseth, 2006). Интенционална теорија учења обухвата све факторе који могу утицати на учење, и концентрише се на емоционални фактор као најутицајнији чинилац учења. Истовремено, конвенционална перспектива учење препознаје као везано за личне емоције, ставове, и поверење, значи на психолошке факторе (укључујући социјалне који могу утицати на намере особе) који потпомажу учење на основу конструкта Оријентације ка учењу (*Learning Orientation Construct*, ЛОЦ). ЛОЦ се базира на три главна фактора који испољавају велики утицај на учење: емоције, улагање напора и самодисциплина.

Психолози и инструктори су још давно разматрали улогу циљева за постигнућем, стратегију учења и мотивације у процесу учења (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Rawsthorne & Elliot, 1999; Valle, Cabanach, Nunez, Gonzales-Pienda, Rodríguez, & Pineiro, 2003). Циљеви за постигнућем се уопштено дефинишу као сврха приступања задатку, или разлог ангажовања у неком задатку, (Dweck & Leggett, 1988; Maehr, 1989). Студенти оријентисани на циљеве за изведбу много више пажње поклањају демонстрирању својих способности и поређењу колегама. У овом случају напори се доживљавају као негативни. Ови студенти сматрају да је интелигенција непроменљива, избегавају изазовне задатке да би избегли негативне евалуације, нису интринзички мотивисани, а грешке доживљавају као показатељ недостатка способности, не као изазов (Gonzalez, Greenwood & WenHsu, 2001). Поред оријентација на вештине и перформансе, неки аутори такође разликују оријентацију избегавања рада или напора (Meese, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Meese & Holt, 1993). Студенти са овом оријентацијом покушавају да избегну неуспех без тешког рада, тако да постигнуће посматрају као извршавање задатака са улагањем што је мање могуће напора. Многбројне студије су показале да различите циљне оријентације одређују когнитивне и бихејвиоралне реакције студената, као и њихове перформансе (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Valle et al., 2003). Генерално се претпоставља да су студенти задовољнији и показују боље постигнуће уколико испољавају оријентацију ка вештинама или више интринзичну мотивацију. Ова оријентација је често повезана са дуготрајнијим и квалитетнијим учешћем у процесу учења. Процена циљева за постигнућем обезбеђује бољи увид у различите начине на које се студенти ангажују у процесу учења, што има значајне импликације

при креирању наставних планова и програма и њиховог спровођења у пракси (Elliot & Dweck, 1988; Meese & Holt, 1993).

У условима ове нове економије знања, студенти морају бити у стању да направе разлику између добијања дипломе и стицања квалитетног образовања. До сада је релативно мало познато како студенти опажају Болоњски процес и колико он заиста има утицаја на њихове изборе за континуираним образовањем.

Основни атрибути учења

Оријентације учења разматрају три основна атрибута учења да би описале начин како индивидуе желе и намеравају да приступе учењу. Њихов утицај је од суштинског значаја за успешност учења појединца. То су, најпре, самомотивација (конативна и афективна усредсређеност на учење). Овај атрибут одсликава процену општих осећања и ставова индивидуе према учењу. Он описује какве жеље, намере, покретаче или страсти руководе ученика, као и схватање и коришћење учења као средства за постизање личних циљева. Односи се на намере индивидуе да учи, на које до неке мере утичу наставни садржаји, људство, окружење, ресурси и начин представљања знања. Свакако, ученици ће бити више интенционални, уживати у учењу и бити спремни да уложе веће напоре уколико их одређене теме или ситуације, и одређени предмети више интересују или им се допадају. Други атрибут подразумева залагање, тј. стратегије улагања напора да би се остварио процес учења. Успешни ученици придају већи значај самом чину и тежњи за улагањем напора. Они уживају да буду усредсређени, да праве планове и да озбиљно раде на побољшањима сваке врсте. Ученици који имају ниже скорове на овом фактору могу да постану успешнији уколико примене кључне стратегије учења (шири оквир размишљања, самопроцењивање и решавање проблема). И најзад, ту је трећи фактор који представља независност и аутономија при учењу. Овај фактор означава жељу и способности индивидуе да преузме одговорност, прави изборе и има контролу, тј. може да управља сопственим учењем (независно од наставника) при постизању личних циљева. Како појединци показују различити степен зрелости и искуства у успешности при учењу, они поступно:

- постају свесни својих способности за учење и користе то знање да побољшају процес учења,
- развијају жељу за аутономијом и контролом над сопственим учењем,
- усвајају и развијају аутентичне индивидуалне стилове,
- планирају и управљају својим напорима за постизањем личних циљева кроз учење и
- процењују и контролишу искуства да би побољшали исходе будућег учења.

Отуда се главна тема истраживачког дела овог рада односи на навике и ставове студената према учењу. Претпоставља се да учење може бити олакшано деловањем на њихове капацитете за регулацију навика учења, као и на позитивно усмеравање њихових ставова према учењу.

МЕТОД

Спроведено пилот-истраживање имало је за циљ да испита различите циљне оријентације, као и мотивацију и ставове према учењу студената Саобраћајног факултета у Београду. Узорак је чинило 50 студената основних академских студија, узраста између 18 и 22 године.

Истраживања о оријентацијама учења интегришу биолошке са више традиционалним психолошким и образовним аспектима и разматрају теоријске основе за разумевање индивидуалних разлика у учењу. Специфичније испитује се удео емоција, вредности, намера и социјалних чинилаца у циљу побољшања вештина памћења и учења. Тиме се добија мултидимензионална мера оријентација ка учењу која има широку примену у различитим ситуацијама независно од окружења (појединог предмета, курса или инструктора).

Примењен је релативно нови инструмент развијен управо за процену дизајна наставних курсева, Упитник оријентације учења – Learning Orientation Questionnaire (LOQ) (Martinez, 1999). Овај инструмент тестира способности учења студената у складу са Моделом оријентације ка учењу (Learning Orientation Model). Упитник оријентације учења, примењен у овом истраживању, састоји се од 25 питања са седмостепеном Ликертовом скалом процене (где 1 означава алтернативу – уопште се не односи на мене а 7 – у потпуности се односи на мене), која мери димензије које се налазе у основи конструкта оријентације учења (Martinez, 1999, 2000, 2001). Упитник у форми папир–оловка студенти су попуњавали добровољно, давањем одговора на ставке које су подразумевале анализу одређених понашања, мисли и осећања. Скорови на упитнику могу бити у распону између 1 и 7. На основу скорова на Упитнику оријентација учења ученици се разврставају у четири категорије:

1) Ученици који показују отпор према учењу (О). За ову групу студената је карактеристично да им недостаје основно уверење да академско образовање и постигнуће може да им помогне у остваривању личних циљева или да иницира позитивне промене (ови ученици остварују на упитнику скор мањи од 3,5).

2) Ученици конформистичке оријентације (К). Ова група студената преферира веома структуриране наставне садржаје (ови ученици на упитнику остварују скорове веће од 3,5 и мање од 4,6).

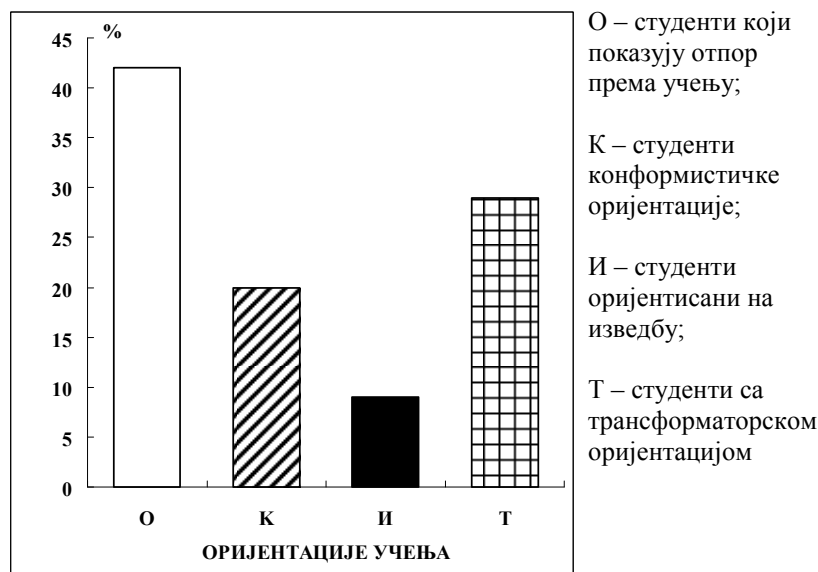
3) Ученици оријентисани на изведбу (И). Ово су веома софистицирани ученици који испољавају самомотивацију и самоусмерење само у областима које они сматрају вредним, у супротном, они се ослањају на екстринзичну подршку, односно на наставничково мишљење (ови ученици на упитнику остварују скорове веће од 4,6 и мање од 5,6).

4) Ученици са трансформаторском оријентацијом (Т) који показују високу самомотивацију, самоусмерење, добру самопроцену и независност (ови ученици остварују на упитнику скор већи од 5,6).

Статистичка обрада података спроведена је употребом статистичког програмског пакета СПСС. Коришћени су стандардни дескриптивни статистички показатељи: аритметичка средина, стандардна девијација, фреквенције и проценти.

РЕЗУЛТАТИ

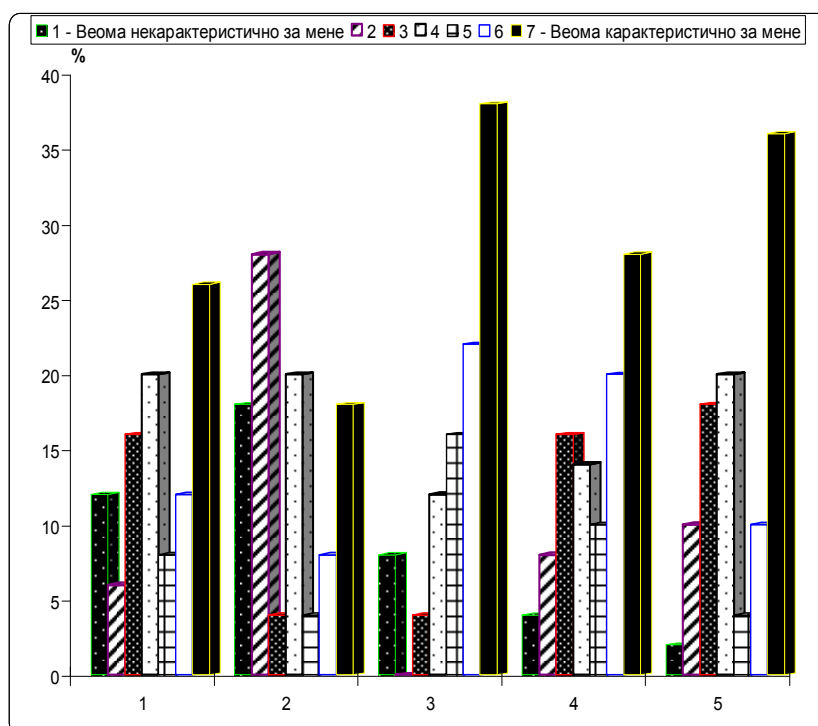
На основу анализе скорова на упитнику констатујемо поражавајућу чињеницу да већина наших студената показује отпор према учењу (42%), готово трећина њих (29%) припада групи трансформатора, док су студенти оријентисани на изведбу најмање заступљени (9%) у нашем узорку (слика 1).



Слика 1. Дистрибуција скорова на упитнику оријентација учења
 Figure 1. Score distribution in the Learning Orientation Questionnaire

Већина студената (65 %) ипак често пажљиво приступа планирању циљева, стратегија и очекиваних исхода пре почетка учења. Са друге стране, њихове способности да процене сопствени напредак и побољшају своје перформансе се могу довести у питање. Готово половина студената (48 %) није спремна да постави себи изазовне циљеве у учењу, верујући да професори немају баш најбољи приступ у планирању наставног процеса и да су они сами, а не наставници, способнији да процене своје постигнуће (50 %), што је у контрадикцији са горе наведеним ставовима.

Показало се да савладавање нових тема представља уживање за половину испитаника. Двадесет шест посто студената избегава, а 20 % показује тенденцију да избегне учење ако је то могуће, док је 20 % неопредељено по овом питању. Несклоност према учењу показује 23% ученика, 10 % нема издиференциран став по овом питању, док само 9% њих воли да учи и осећа се пријатно при учењу из било ког разлога (слика 2 а).



Слика 2а. Ставови студената према процесу учења
(конативна и афективна оријентација)

Figure 2a. Students' attitude towards the learning process
(conative and affective orientation)

* Питања

1. Избегавам учење ако могу.
2. Волим да учим и осећам се пријатно кад учим.
3. Учим да би пољшао/ла квалитет живота.
4. Ослањам се на себе, не на професора, у процењивању да ли добро радим на предмету.
5. Процес учења нових тема није пријатан ни лак.

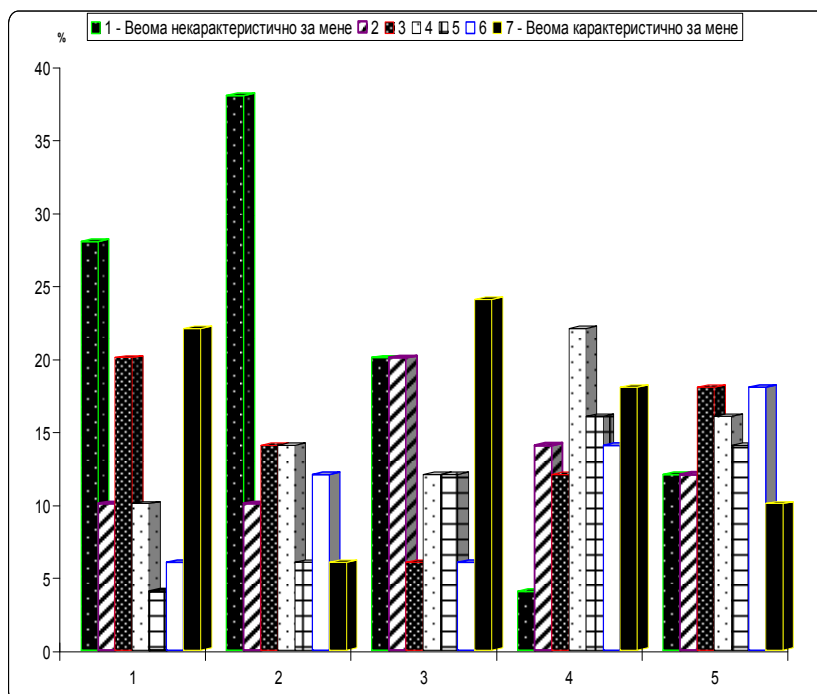
Ипак, на крају курса већина студената процењује своје напредовање у циљу побољшања способности за даље учење (42 %). Овакви одговори указују на значај повратних информација о исходима учења и интеракције између студената и професора.

Велики проценат студената верује да им учење може помоћи у остварењу изазовних личних циљева (64 %), побољшању квалитета живота, али и достизању професионалних циљева који превазилазе садржај конкретног курса (62 %).

У погледу питања о уживању у учењу и истраживању нових тема које би им помогле да остваре личне циљеве, једнак је број студената који сматрају да је овај став карактеристичан за њих, као и оних који сматрају да се на њих уопште не односи (40 % респективно). Да ли због тежине или (не)занимљивости градива, студенти не уживају у учењу и не интересује их да испитују нове приступе и могућности. Очигледно је студирање за већину њих обавеза, дакле нешто што се мора.

Када је у питању трагање за додатним информацијама које би могле помоћи при изучавању нових тема диференцирају се две групе студената – једна група је заинтересована за добијање дипломе (46%), а друга група за квалитет у образовању (42 %), иако већина њих, када жели да оствари добар успех из неког предмета, то уме и да постигне (Слика 2б).

Уколико се захтева да се испуне циљеви који су изнад очекивања професора, студенти углавном бирају екстремне алтернативе. Испитаници нису сигурни да ли су приоритетни њихови сопствени или циљеви професора, и на кога треба да се ослоне при процени квалитета свог рада, иако већина најбоље учи ако сами себи на почетку поставе јасне циљеве, стратегије, задатке и исходе учења (76 %) (Слика 2ц).

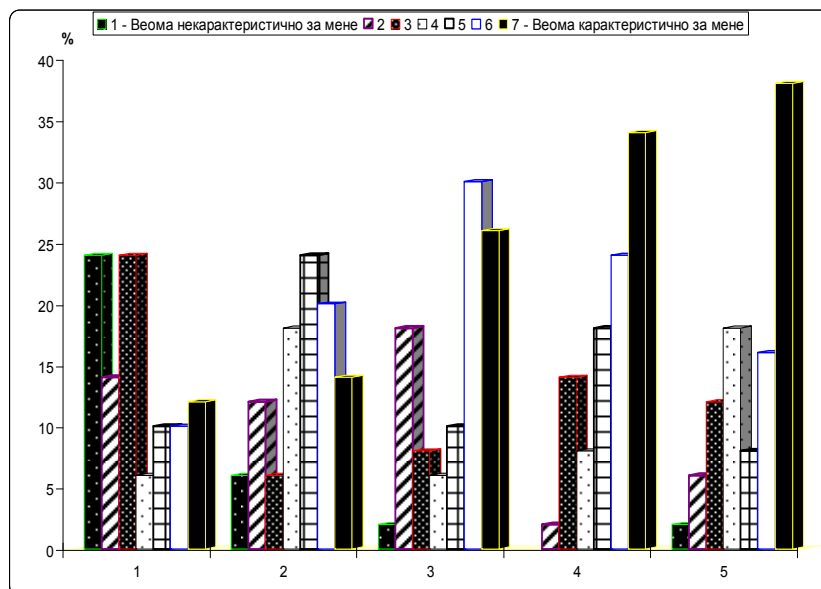


Слика 2б. Ставови студената према процесу учења – мотивација за проширивањем знања

Figure 2b. Students' attitude towards the learning process – motivation to expand knowledge

* Питања

1. Избегавам да присиљавам себе да испуњавам циљеве који су изнад очекивања професора.
2. Тражим нове начине учења зато што уживам у учењу.
3. Трагам за додатним информацијама које ће ми помоћи у учењу нових тема.
4. Не постављам ризичне или изазовне циљеве пре него што почнем са учењем.
5. На крају овог курса оцењујем свој напредак да бих утврдио како да побољшам своје способности у учењу.



Слика 2ц. Ставови студената према процесу учења – планирање исхода учења и улагање напора

Figure 2c. Students' attitude towards the learning process – planning of learning outcome and devoting effort

* Питања

1. Учим више него што је потребно за неки курс.
2. Надгледање мог личног прогреса помаже ми да управљам и побољшам своје учење и професионално постигнуће.
3. Пажљиво планирам своје циљеве, стратегије и предвиђам исходе пре него што почнем да учим.
4. Учим најбоље ако лично поставим своје циљеве, стратегије и задатке.
5. Користим учење као главни ресурс за испуњење личних и професионалних циљева.

Показало се да су студенти који су активнији учесници у процесу обучавања и добијају више повратних информација много сигурнији и исказују веће самопоуздање. Као идеалне услове и окружење учења студенти опажају оне који наглашавају партнерски, мање хијерархијски однос између њих и професора, као и стално размењивање информација.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Генерално, изгледа да студенти још увек нису спремни да преузму водећу улогу у процесу учења, што је у складу са резултатима претходних истраживања (Ћићевић, Самčовић, & Ћубранић-Добродолац, 2012). Јачина индивидуалне мотивације је вероватно одлучујући фактор окидач за усвајање добрих или лоших стратегија учења. И мотивација и стратегије учења имају утицаја на перформансе студената. Интеракција између њихових уверења и услова окружења у коме се учење одвија испољавају утицај на мотивацију и когницију. Они који верују да је учење брз процес вероватно ће имати више проблема када треба да прикупе додатне информације или да процене сопствени успех у поређењу са студентима који учење опажају као захтевно у погледу улагања времена и напора.

У новим условима економије знања потребно је да студенти науче да разликују учење ради стицања дипломе и оно усмерено на добијање квалитетног образовања. Дистрибуција оријентација учења наших студената управо показује да се релативно јасно диференцирају ова два приступа учењу. Шта год да је узрок оваквом стању, на професорима је одговорност да пажљивим обликовањем и структурисањем курсева и наставних материјала, обезбеђивањем мноштва корисних повратних информација о напредовању у процесу савладавања градива и унапређивањем квалитета интеракције подстакну мотивацију за учење и поступно покушају да повећају број студената са трансформаторском оријентацијом.

Још увек смо склони да превиђамо улогу емоција и намера као кључних фактора у процесу учења, што резултира демотивацијом и јављањем отпора према учењу. Да би учење давало заиста успешне резултате, потребни су нам нови модели, како учења, тако и процењивања знања, који ће подржати и стимулисати емоције оних који треба да усвоје и употребе знање. Успешни ученици су прави стратегијски менаџери самоусмерених добро планираних напора за учењем. Вођени емоцијама и намерама, потребом за аутономијом и добро усмереним напорима за учењем, овакви студенти свесно користе учење да би трансформисали и унапредили своје окружење. Истраживање оријентација учења указује нам како фокусирати емоције и намере, на прави начин улагати напоре у постављање како краткорочних, тако и дугорочних циљева, усмеравати и управљати учењем, прогресом, проблемима и постигнућима. Истовремено, само процењивање студентима пружа могућности да буду активни учесници у процесу учења, да га боље прилагоде својим очекивањима и, коначно, да га сврсисходно примене у пракси.

На основу наведеног могу се формулисати основни закључци и дефинисати предлози даљих праваца истраживања, као и деловања у пракси :

- Закључујемо да студенти још увек нису спремни да преузму водећу улогу у процесу учења, будући да већина наших студената показује отпор према учењу
- Неопходно је усмерити напоре на постицање и јачање индивидуалне мотивације студената
- Приликом израде и спровођења наставних планова и програма потребно је тежити да се смањи број студената који показују отпор према учењу, а повећа удео оних са трансформаторском оријентацијом.

ЛИТЕРАТУРА

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Braten, I. & Stromso, H. I. (2006). Epistemological Beliefs, Interest, and Gender as Predictors of Internet-Based Learning Activities. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1027–1042.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bologna declaration (1999). *Joint Declaration of the European Minister of Education* (Bologna, 19 June 1999). Available on: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- Valle, A., Cabanach, R. G. Nunez, J. C., Gonzales-Pienda, J., Rodriguez, S. & Pinedo, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 71–87.
- Vakkayil, J. D. (2008). Learning and Organizations: Towards Cross-Metaphor Conversations. *Learning Inquiry*, 2(1), 13–27.
- Visser, M. (2008). Learning Under Conditions of Hierarchy and Discipline: the Case of the German Army, 1939–1940. *Learning Inquiry*, 2 (2), 127–137.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29–42.
- Gonzalez, A., Greenwood, G., & WenHsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientation and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35(2), 182–193.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of Learning and Approaches to Learning in Portuguese Students. *Higher Education*, 54, 781–794.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Elliot, A. J., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- European Commission (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), also available on <http://www.eurydice.org>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. *Theory into Practice*, 21(2), 64–70.

- Karseth, B. (2006). Curriculum Restructuring In Higher Education After The Bologna Process: A New Pedagogic Regime? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255–284
- Kusztina, E., Zaikin, O., Rózewski, P., & Małachowski, B. (2009). Cost estimation algorithm and decision-making model for curriculum modification in educational organization. *European Journal of Operational Research*, 197(2), 752–763.
- Maclellan, E., & Soden, R. (2004). The Importance of Epistemic Cognition in Student-Centred Learning. *Instructional Science*, 32(3), 253–268.
- Maclellan, E. (2008). The Significance of Motivation in Student-Centred Learning: A Reflective Case Study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411–421.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In: C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (Vol. 3 Goals and cognitions), (pp. 299–315). New York: Academic Press.
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9–30.
- Martinez, M. (1999). *An Investigation Into Successful Learning: Measuring The Impact Of Learning Orientation, A Primary Learner-Difference Variable, On Learning* (PhD thesis). Brigham Young University.
- Martinez, M. (2000). Learning Orientation Questionnaire, [Online]. Available: <http://www.trainingplace.com/source/research/questionnaire.htm#manual>
- Martinez, M. (2001). Key design considerations for personalized learning on the Web. *Educational Technology & Society*, 4(19), 26-40.
- Marzano, R. J., & Pickering D. J. (1997). *Dimensions of learning: Trainer's manual* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Meece, J. L., & Holt K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582–590.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' Attitudes Towards Foreign Language Learning and the Development of Literacy Skills in Bilingual Education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 226-235.
- Naidoo, R. (2003). Repositioning Higher Education as a Global Commodity :Opportunities and challenges for future sociology of education work. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 249–259.
- Patru, M., & Khvilon, E. (Eds.). (2002). *Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations* UNESCO, ED.2003/WS/50
- Pejčić-Tarle, S., Čičević, S., Davidović, M., Petrović, D., & Bojković, N. (2007). Introducing eLearning Concept at the Faculty of Transport and Traffic Engineering, Belgrade University – Small Steps Towards Big Achievements. *Proceedings of the eLearning Conference : eLearning Toward Effective, Education and Training in the Information Society* (pp.74–80). WUS Austria.
- Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. (2007). A Scale for Monitoring Students' Attitudes to Learning Mathematics with Technology. *Computers and Education*, 48, 285–300.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199.

- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: knowledge, strategies, and motivation. In: P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein, (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning Hillsdale*, (pp.113-131). NJ: Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. (Ed.). (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge. London and New York: Taylor & Francis Group.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326–344.
- Saade, R. G., He, H., & Kira, D. (2007). Exploring Dimensions to Online Learning. *Computers in Human Behavior*, 23, 1721–1739.
- Scheiter, K., & Gerjets, P. (2007). Learner Control in Hypermedia. *Educational Psychology Review*, 19, 285-307.
- Spartt, M. (1999). How Good are we at Knowing What Learners Like?. *System*, 27, 141–155.
- Taha, T. A. (2007). Arabic as ‘A Critical Need’ Foreign Language in a Post-9/11 Era: a Study of Students’ Attitudes and Motivation. *Journal of Instructional Psychology*. 34 (3), 150–160.
- Tait, A. (1996). Open and Distance Learning Policy in the European Union 1985–1995. *Higher Education Policy*, 9(3), 221–238.
- Tsai, C., & Kuo, P. (2008). Cram School Students’ Conceptions of Learning and Learning Science in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 30 (3), 353–375.
- Freeman, L. A. (2001). Information Systems Knowledge: Foundations, Definitions, and Applications. *Information Systems Frontiers*, 3(2), 249–266.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>
- Cross, P., & Steadman, M. (1996). *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Čičević, S., Samčović, A., & Čubranić-Dobrodolac, M. (2012). Student's attitudes towards learning in educational environment. *International Journal of Computer Science Research and Application*, 2(1) (Special Issue), 101–108.
- Čičević, S., Samčović, A., & Nešić, M. (2012). Evaluation Of Students’ Attitudes Towards Online And Blended Learning. *Proceedings of INTED2012 Conference* (3874–3881). Valencia, Spain.
- Yang, A., & Lau, L. (2003). Student Attitudes to the Learning of English at Secondary and Tertiary levels, *System*, 31, 107–123.
- Yudko, E., Hirakawa, R., & Chi, R. (2007). Attitudes, Beliefs, and Attendance in a Hybrid Course. *Computers and Education*. 50 (4), 1217–1227.
- Watters, D. J., & Watters J. J. (2007). Approaches to Learning by Students in the Biological Sciences: Implications for Teaching. *International Journal of Science Education*, 29 (1), 19–43.

Svetlana Čičević, University of Belgrade, Faculty of Transport and Traffic Engineering, Belgrade
Milkica Nešić, University of Niš, Faculty of Medicine, Niš

STUDENTS' LEARNING ORIENTATION

Summary

The main goal of the European Higher Education Area is to prepare students for the labour market, enable them to continue their education in order to acquire further qualifications. However, syllabus and curriculum restructuring has developed consumerist mechanisms, which on the surface seem to offer students greater choice and control over their learning. This could result in a loss of responsibility for learning and reduced tolerance for the expansion of knowledge beyond the routine and the predictable, which would consequently affect their disposition and motivation towards learning. The area of conation is slowly gaining recognition as an important influence on learning. Recognizing the dominant influence of emotions and intentions on learning is a primary factor in understanding why individuals learn differently and how they develop, manage, and use their cognitive ability. If educators and administrators want to improve the academic experience of college students, understanding the potential factors that enhance motivational strivings should therefore be of primary concern. This study aims to explore student motivation and to assess the educational process. For this purpose, the Learning Orientation Questionnaire (LOQ) was used, which reveals the dominant power of emotions and intentions in guiding and managing cognitive processes and identifies conative processes specific to the learning process. The results show that students do not seem to be ready to assume a leading role in their learning and motivation. Data suggest that the majority of the students are resistant learners, nearly a third of them belong to the transformer type, while the performance-oriented students were the least represented. The results show that most of our students often carefully plan out learning goals, strategies, and expected outcomes before beginning a learning task. Their abilities to monitor their own progress to help them manage and improve their learning and professional performance were vague. The majority of students were uncommitted with regard to setting risky or challenging learning goals, believing that they, not the instructor, can show the best way to evaluate the achievement of learning goals, and that the instructors failed at planning the best learning approach for accomplishing the training objectives. A large number of students do believe that learning can help achieve challenging personal goals, improve the quality of life, and help accomplish professional learning goals beyond the stated course objectives. Those who are more actively involved in the teaching and learning process and who receive and give a greater amount of feedback are more secure and assertive in transmitting academic content.

Students generally perceive the ideal learning environment to imply a less hierarchical relation and more interaction between teachers and students. In terms of seeking and using additional information to help them learn more about new topics, two groups of students differentiated: the first is interested in receiving a diploma, whereas the other is more interested in receiving a quality education.