



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI
FILOZOFSKI FAKULTET



Azemina Durmić
**PEDAGOŠKA DIMENZIJA UNIVERZITETSKE NASTAVE I
CILJNE ORIJENTACIJE STUDENATA**
(DOKTORSKA DISERTACIJA)

Banja Luka, 2019.



UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY



Azemina Durmić

**PEDAGOGICAL DIMENSION OF UNIVERSITY
CLASSROOM ENVIRONMENT AND STUDENTS' GOAL
ORIENTATION**

(DOCTORAL DISSERTATION)

Banja Luka, 2019.

Informacija o mentoru i doktorskoj disertaciji

Mentor: prof. dr. Nenad Suzić, redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci;

Naslov doktorske disertacije: Pedagoška dimenzija univerzitetske nastave i ciljne orijentacije studenata;

Rezime: Doktorska disertacija predstavlja prikaz istraživanja pedagoških dimenzija univerzitetske nastave kao prediktora ciljnih orijentacija studenata. Ciljne orijentacije studenata, kao i značajni istraživački pristupi koji mjere motivaciju učenika i studenata, važni su uvidi u razloge koji stoje u pozadini postignuća. Istraživanja koja su dala svoj doprinos u tumačenju faktora koji determinišu ciljne orijentacije učenika i studenata, prepoznaju, pored personalnih osobina, i kontekstualno-situacione faktore. Upravo su Ejmsova i Arčerova prve isticalne ideje prema kojima se ciljevi postignuća mogu posmatrati kao izraz konteksta ili situacije u okviru koje se javljaju, odnosno određene karakteristike nastavne strukture ili više percepcija tih nastavnih struktura determinišu ciljeve studenata (Ames & Archer, 1987). Među kontekstualno-situacionim faktorima, autori najčešće govore o nastavi, nastavnoj strukturi, pri čemu izdvajaju faktore kao što su: način na koji su dizajnirani zadaci, instrukcioni stil nastavnika te evaluacione prakse (Ames, 1992a,b; Church, Elliot & Gable, 2001; Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Prateći saznanja ovih autora, cilj ove doktorske disertacije jeste ispitati da li su kontekstualno-situacioni faktori značajni prediktori ciljnih orijentacija studenata. Pritom sam se usmjerila ka pedagoškoj dimenziji univerzitetske nastave kao značajnom prediktoru ciljnih orijentacija studenata. U ovom istraživanju, vodila sam se klasifikacijom ciljeva koja prepoznaje masteri ciljeve (ciljevi usmjereni ka zrenju), performativne ciljeve i ciljeve usmjerene ka izbjegavanju rada. Shodno prethodno pomenutim istraživanjima, kontekstualno-situacione faktore ispitala sam mjereći univerzitetsku nastavnu klimu te ambijent ocjenjivanja u nastavi. Univerzitetska nastavna klima operacionalizovana je putem sedam varijabli i to: personalizacija, uključenost, kohezivnost studenata, satisfakcija, orijentisanost ka zadatku, inovacija i individualizacija. Ambijent ocjenjivanja u nastavi prati varijabla ocjenjivanja koja je usmjerena ka zrenju i varijabla ocjenjivanja koja je usmjerena ka performansama.

Vrijedno je spomenuti da sam se pri mjerenju ciljnih orijentacija i pedagoške dimenzije univerzitetske nastave koristila provjerenim instrumentarijima koji su se u istraživanjima (Alkharusi, 2011; Fraser, 1993; Suzić, 2002) pokazala validnim. Na uzorku od ukupno 340 studenata (57% studentica i 42,1% studenata) na Univerzitetu u Zenici primijenjen je instrument koji mjeri ciljeve studenata, EQCM-skaler (Suzić, 2002), instrument namijenjen mjerenju univerzitetske nastavne klime (College & University Classroom Environment Inventory CUCEI, Treagust & Fraser, 1986), te instrument namijenjen mjerenju ambijenta ocjenjivanja u nastavi (Classroom Assessment Environment CAE, Alkharusi, 2008). Rezultati istraživanja su potvrdili prediktorsku ulogu koju pedagoška dimenzija univerzitetske nastave ima na ciljne orijentacije studenata, te su izdvojeni ključni prediktori ciljnih orijentacija. Ovim nalazima istraživanja izvela sam ključne pedagoške implikacije za univerzitetsku nastavnu praksu.

Ključne riječi: ciljne orijentacije, univerzitetska nastavna klima, ambijent ocjenjivanja u nastavi.

Naučna oblast: Pedagogija

Naučno polje: Opšta pedagogija

Klasifikaciona oznaka: S 270

Tip odabrane licence Kreativne zajednice: Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade

Information about mentor and dissertation

Mentor: dr. Nenad Suzić, Full-time professor, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka;

Title of doctoral dissertation: Pedagogical dimension of university classroom environment and students' goal orientation;

Summary: This thesis dissertation presents an overview of pedagogical dimensions of university classroom as a predictor of student's goal orientations. Students' goal orientations, as well as significant research approaches that measure student's motivation, are important insights into the reasons behind the achievements. Studies that have contributed to the interpretation of factors that determine students' goal orientations recognize, apart from personal traits, contextual-situational factors. It is precisely Ames & Archer (1987) who first emphasized the idea that achievement goals can be seen as an expression of the context or situation within which they arise, that is, certain characteristics of the classroom structure or more perceptions of these classroom structures determine student goals. Among the contextual-situational factors, the authors mostly talk about teaching, classroom structure, which outlines factors such as: the way in which tasks are designed, instructional style & evaluation practices (Ames, 1992a, b; Church, Elliot & Gable, 2001; Roeser, Midgley & Urdan, 1996).

Following the findings of these authors, the aim of this doctoral dissertation is to examine whether contextual-situational factors are significant predictors of students' goal orientations. I have focused on the pedagogical dimension of university classroom as a significant predictor of the students' goal orientations. In this research, I have been guided by the classification of goals that recognize mastery goals (goals focused on maturity), performance goals & work avoidance goals. According to the aforementioned researches, I examined the contextual-situational factors by measuring the university classroom environment & classroom assessment environment. University classroom environment is operationalized through seven variables: Personalization, Involment, Student Cohesiveness, Satisfaction, Task Orientation, Innovation, & Individualization. Classroom assessment environment is operationalized through two variables: learning assessment environment &

performance assessment environment. It is worth mentioning that I used validated tools that proved to be valid in the researches (Alkharusi, 2011, Fraser, 1993, Suzić, 2002).

On the sample of 340 students (57% of female students & 42.1% of male students) at the University of Zenica, it was used instrument for measuring students' goals, EQCM-scaler (Suzić, 2002), University's Classroom Environment Inventory (CUCEI, Treagust & Fraser, 1986), & Classroom Assessment Environment (CAE, Alkharusi, 2008).

The results of the research confirmed the predictor role of the pedagogical dimension of university classroom on students' goal orientations, & the key predictors of students' goal orientations were outlined. With these research findings, I have made key pedagogical implications for university classroom.

Key words: students' goal orientation, university classroom, classroom assessment environment.

Scientific area: Pedagogy

Scientific field: General Pedagogy

Classification code: S 270

Creativ commons licence type : Attribution – Non Comercial – without processing

ZAHVALA

Istraživačka promišljanja koja su dio ove doktorske disertacije, predstavljaju moja skromna i početna koračanja ka naučnom oblikovanju teme koja je dugo vremena bila 'zanemarena' u pedagoškim teoretskim kretanjima, dok, s druge strane, praksa (još) uvijek alarmira na potrebu za pedagoškim oblikovanjem fenomena kakva je motivacija učenika i studenata za postignućem.

Suptilan, složen i neuhvatljiv proces vaspitanja ka kojem je usmjerena pedagogija, jasno ukazuje da je njena, u najmanju ruku, odgovornost i obaveza da promišlja o svim fenomenima koji determinišu, ili obuhvataju takav kompleksan proces. Sve što pročitate djeluje vam kao gotova i u tom trenutku jasna činjenica, ali i tada dok čitate osjetite da uvijek nešto nedostaje, nešto je okrnjeno. Čitate i jasni su vam teoretski konstrukti vaspitanja kao takvog, i njegove svekolike veze sa nastavom, ali još uvijek ne osjetite da ste u zoni sveobuhvatnog prilaza vaspitanju. U tim momentima sebi obezbjeđujete razumijevanje insistirajući na epistemološkim kriterijumima prema kojima svaka nauka mora imati svoj uži specifični predmet. Međutim, onda dođete do novih pedagoških izvora koja upravo govore o tzv. samodovoljnoj pedagoškoj metafizici, koja se sve više bavila pedagoškom 'trebologijom i principologijom' (Suzić, 2005a). Tako su u pedagoškim istraživačkim prilazima zanemareni fenomeni kao što su potrebe, emocije, doživljaji, motivacija i ciljevi učenika i studenata. Upravo su me ova razmišljanja dovela do teme doktorske disertacije koja je pokušaj da se dā skromni doprinos pedagoškom oblikovanju ciljeva studenata. Naglašavam skromni pokušaj, jer je riječ o problemu istraživanja koji Elizabet Linnenbrink i Pol Pintrich nazivaju „hroničnim problemom u edukaciji“ (Linnenbrink & Pintrich, 2003, str. 119).

Prilikom rada na ovoj tezi velike poteškoće proizilazile su iz nedostatka literature na našim jezicima, pa je veliki dio vremena bio posvećen traganju za literaturom na engleskom jeziku. Međutim, slast i zadovoljstvo izrade doktorske

disertacije proizilaze iz stalnog traganja i pretraživanja, koje zna odvesti i na druge puteve koji otvore nove prozore i pogled u svijet.

Koristim početne redove ove disertacije kako bih izrazila zahvalnost svima onima koji su mi riječju, primjerom, podrškom i savjetom olakšali proces pripreme i izrade doktorske disertacije. Pored značajnih i bliskih porodičnih oslonaca i podrške mog partnera, poseban oslonac činili su moji dugogodišnji prijatelji, prijatelji-poslovni saradnici i prijatelji-studenti.

Za naprijed navedeno neću vršiti personalizaciju, jer oni koji budu čitali ove redove sigurno će osjetiti na koga sam mislila.

Ovaj rad svoje uokvirenje dobio je zahvaljujući jasnim, preciznim i nadasve pedagoški suptilnim i posvećenim smjernicama moga mentora, Nenada Suzića.

Svi oni učinili su da osjetim šta znači biti i pripadati jednom i istom, Čovjeku.

SADRŽAJ

PREDGOVOR I ZAHVALA	i
SADRŽAJ.....	iii
LISTA TABELA	v
LISTA SHEMA	v
POGLAVLJE I	1
UVOD.....	1
Teoretska osnova istraživanja	5
Predmet i svrha istraživanja	10
Značaj istraživanja	11
Istraživačka pitanja	14
Ograničenja istraživanja	15
Definicija osnovnih termina.....	15
POGLAVLJE II.....	17
TEORETSKO RAZMATRANJE PROBLEMA.....	17
Motivacija u nastavnom procesu	17
Teorija ciljeva postignuća	31
Istorijski razvoj teorije ciljeva postignuća	39
Ciljevi usmjereni ka zrenju i performativni ciljevi	44
Istraživanja ciljnih orijentacija.....	51
Trodimenzionalni i četverodimenzionalni okvir ciljnih orijentacija	56
Ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada.....	61
Značaj teorije ciljeva postignuća u vaspitno-obrazovnom procesu	64
Pedagoške dimenzije univerzitetske nastave	74
Univerzitetska nastavna klima	80
Ambijent ocjenjivanja u nastavi.....	91
POGLAVLJE III	100
METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	100
Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja	102

Instrumenti	105
EQCM-skaler.	105
Instrument za mjerenje nastavne klime na univerzitetima i koledžima (CUCEI).....	106
Instrument za mjerenje ambijenta ocjenjivanja u nastavi (CAE).....	107
Uzorak istraživanja	109
Procedura provođenja istraživanja.....	110
POGLAVLJE IV	111
NALAZI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA	111
Deskriptivni i korelacioni prikaz ispitanih varijabli	111
Pedagoška dimenzija univerzitetske nastave kao prediktor ciljnih orijentacija.....	116
Cilj usmjeren ka zrenju.	116
Performativni cilj.....	120
Cilj usmjeren ka izbjegavanju rada.	123
Razlike s obzirom na pol ispitanika.....	127
Razlike s obzirom na studijsku godinu ispitanika	130
Povezanost akademskog uspjeha i ciljnih orijentacija studenata.....	133
POGLAVLJE V.....	137
REKAPITULACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA.....	137
POGLAVLJE VI	148
ZAKLJUČAK.....	148
LITERATURA	152
PRILOZI.....	170
EQCM-skaler	171
College & University Classroom Enviroment Inventory	173
Classroom Assessment Enviroment.....	178

LISTA TABELA

Tabela 1. Teorije, ciljevi i bihevioralni obrasci (Dweck & Leggett, 1988)	41
Tabela 2. Ciljne orijentacije kroz okvir: postizanje uspjeha i izbjegavanje neuspjeha (Pintrich, 2000b).....	60
Tabela 3. ABC okvir preporuka za nastavnike za rad u nastavi (Anderman & Leake, 2005)	72
Tabela 4. Istraživačke perspektive ciljeva postignuća (Maehr & Zusho, 2009)	75
Tabela 5. Analiza nastavne klime putem ciljeva usmjerenih ka zrenju i performansama (Ames & Archer, 1988)	90
Tabela 6. Deskriptivne informacije za EQCM-skaler	105
Tabela 7. Deskriptivne informacije za CUCEI instrument.....	106
Tabela 8. Deskriptivne informacije za CAE instrument.....	108
Tabela 9. Deskripcija uzorka	109
Tabela 10. Deskriptivni prikaz varijabli	111
Tabela 11. Korelacija između ciljeva studenata, percepcije ocjenjivanja i univerzitetske nastavne klime	114
Tabela 12. Multipla regresija za cilj usmjeren ka zrenju.....	117
Tabela 13. Multipla regresija za performativni cilj	120
Tabela 14. Multipla regresija za cilj usmjeren ka izbjegavanju rada	123
Tabela 15. Testiranje razlika ciljeva, ambijenta ocjenjivanja u nastavi i univerzitetske nastavne klime u odnosu na spol, Man-Vitnej test.....	128
Tabela 16. Analiza varijanci odnosa studijskih godina i ambijenta ocjenjivanja u nastavi, te pojedinih varijabla univerzitetske nastavne klime.....	131
Tabela 17. Korelacija ciljeva i akademskog uspjeha.....	134

LISTA SHEMA

<i>Shema 1.</i> Četverodimenzionalni okvir ciljeva postignuća (Elliot & McGregor, 2001)	59
---	----

Obrazovanje nije pripremanje za život. Obrazovanje je život. (John Dewey)

Dijelite vaše znanje sa drugima. To je način da steknete besmrtnost. (Dalai Lama)

Svako ljudsko biće je proces koji se polako kreće prema savršenstvu. Mi smo svi nedovršena umjetnička djela koja čekaju svoj dovršetak, ali i nastoje biti dovršena. Čovjek ima jedinstveno mjesto među stvorenjima. Jedini posjeduje inteligenciju za propitkivanje o smislu svega i za samospoznaju. (Rumi)

POGLAVLJE I

UVOD

Kako poboljšati postignuće studenata i kako voditi studente ka dobrom i uspješnom studiranju? Kako kreirati okruženje koje će biti usmjereno ka znanju i učenju i kako organizovati nastavu i učenje tako da ciljaju na interese, emocije i ciljeve studenata? Ovo su samo neka od pitanja koja zasigurno intrigiraju svakog akademskog nastavnika koji se rukovodi mišljenjem da je poučavanje i učenje u visokom obrazovanju dijeljeni proces.

Šta podrazumijeva i na šta se odnosi ovaj dijeljeni proces, navodi *Izveštaj Evropskoj komisiji o unapređenju kvaliteta poučavanja i učenja u visokoškolskim institucijama u Evropi* (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Naime, to znači da profesori i studenti zajedno snose odgovornost na putu ka uspjehu. Unutar ovog dijeljenog procesa, visokoškolsko obrazovanje mora voditi studente ka preispitivanju unaprijed zamišljenih ideja i modela o načinu na koji svijet funkcionira. Ovo propitivanje i prevrednovanje postojećih ideja će ih voditi ka višim nivoima razumijevanja, ali i stvaranju novih ideja. Takođe, u Izveštaju se navodi da studenti obično nisu uvijek spremni na ove izazove, niti su svi studenti vođeni željom za dubljim razumijevanjem i primjenom naučenog. Povezujući sa ovim istraživanjem, rekli bismo da nemaju svi studenti iste ciljne orijentacije u vaspitno-obrazovnom kontekstu. Izveštaj dalje navodi da neki studenti samo aspiriraju da brzo prođu sa jednog položenog ispita na drugi, pri čemu samo proceduralno nauče ono što je potrebno da bi se položio ispit. Naravno, najbolje je ono poučavanje koje pomaže studentima da preispitivaju svoja predubjeđenja, koje ih motiviše da uče, stavljajući ih u situaciju u kojoj postojeći modeli ne funkcioniraju. Pored uvida u nefunkcionalnost usvojenih modela, treba da budu stvorene prilike u kojima će se djelovati na emotivnu i voljnu komponentu studenata, odnosno stvoriti situacije koje će kod njih probuditi briga i interes za nefunkcionalnost modela, istovremeno jačajući

svijest o tome da su oni autori odgovora, agensi odgovornosti za promjenama (Ibidem).

Hidi i Harackiewicz navode da su najčešće dva razloga koja stoje u pozadini nezadovoljavajućeg akademskog postignuća studenata, a to su nedostatak sposobnosti i nizak nivo napora koje studenti ulažu u postignuće (Hidi & Harackiewicz, 2000). Nizak nivo napora najčešće je rezultat niske motivacije. Naravno, ovi razlozi o kojima govore autori ne stavljaju fokus na učenika ili studenta, iako se to čini na prvo čitanje. Autori, ustvari, dalje jasno potcrtavaju da akademski radnici, bilo da su to nastavnici u osnovnim, srednjim ili visokoškolskim institucijama, promjene mogu unijeti u područje napora koji mladi ulažu u postignuće. Kako je taj napor najčešće povezan sa motivacijom i ciljnim orijentacijama studenata, a koji su dalje determinisani i načinom na koji je strukturisana nastava, tako se čini jasnim zahtjev za stalnim naučnim propitivanjem kako motivacije tako i njenih determinanti. Naravno, naučno propitivanje fenomena kakva je motivacija i ciljevi studenata nikada ne može ostati na razini naučnih činjenica kojima je oduzeta mogućnost praktične potvrde, najčešće vidljive kroz obrazovne reforme te programe i intervencije s ciljem unapređenja procesa učenja.

Rukovođena motivima da dam skromni doprinos u uspostavljanju onih modela poučavanja i učenja u kome je u centru student, te rukovodeći se učenjem kao dijeljenim procesom, ova doktorska disertacija nastojala je da odgovori na pitanja ključnih pedagoških determinantni ciljnih orijentacija studenata. Pritom sam se vodila jednom od najznačajnijih teorija motivacije primijenjenih u području vaspitanja i obrazovanja, koja u posljednjih četrdeset godina bilježi sve viši progres, odnosno *teorijom ciljeva postignuća*. Govoriti o ciljevima postignuća znači govoriti o razlozima, svrsi i smjeru koji studente vode ka određenoj situaciji, u ovom smislu ka situaciji postignuća. U svojim prvobitnim istraživačkim nalazima, ova teorija selektuje dvije kategorije ciljeva, i to ciljeve usmjerene ka zrenju (masteri ciljevi) i performativne ciljeve (Ames & Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984) da bi kasnije došlo do trodimenzionalne (Elliot & Harackiewicz, 1996) i četverodimenzionalne konceptualizacije ciljeva (Elliot, 1999;

Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a). Pored ovih, govori se i o socijalnim ciljevima, te ciljevima usmjerenima ka izbjegavanju rada (Dowson & McInerney, 2001). U ovom istraživanju rukovodili smo se najčešće provjeravanom klasifikacijom, i to onom koja prepoznaje ciljeve usmjerene ka zrenju (masteri ciljevi) i performativne ciljeve. S druge strane, nastojala sam da, pored ovih ciljeva, ispitam i ciljeve usmjerene ka izbjegavanju rada, koji su prema navodima King i McInerney zanemareni u istraživanjima (King & McInerney, 2014).

Kada pristupamo karakterističnim obrascima po kojima su prepoznatljivi studenti sa različitim ciljevima, onda za studente, koji su intrinzično okrenuti ka procesu učenja, koji nastoje razvijati i usavršavati svoje sposobnosti i znanja, te uz to preduzimati različite akademske rizike u službi stalnog rasta i razvoja, kažemo da su *ciljno usmjereni ka zrenju*. S druge strane, studente koji uče da bi pokazali drugima da su bolji, da imaju sposobnosti, ili da bi išli u korak sa očekivanjima drugih, najčešće roditelja, karakterišu *performativni ciljevi*. *Ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada* karakteristični su za studente koji nastoje da najlakšim putem, koristeći sve raspoložive strategije dođu do postignuća, bilo da je u pitanju traženje stalne pomoći od drugih, korištenje opravdanja ili čak akademsko varanje. Istraživačka propitivanja razloga koja stoje u pozadini različitih ciljnih orijentacija najviše prepoznaju personalne i kontekstualno-situacione faktore. Tako, postoje dokazi koji pokazuju da kontekstualno-situacioni faktori mogu uticati na dominantnost specifičnih ciljeva, što vodi ka različitim oblicima kognicije, emocija i performanse (Ames, 1984; Ames, 1992a,b; Elliot & Dweck, 1988). To bi značilo, na primjer, kada je socijalna komparacija dominantna, studenti se više fokusiraju na svoje sposobnosti i ove self-percepcije posreduju performanse i afektivne reakcije na uspjeh i neuspjeh. S druge strane, kada su apsolutni standardi, self unapređenje ili participacija dominantni, tada se studenti više fokusiraju na svoje napore i strategije koje su usmjerene ka ovladavanju i završavanju zadataka.

Fokusirajući se na kontekstualno-situacione varijable, ovo istraživanje ima za cilj da istraži da li je pedagoška dimenzija univerzitetske nastave značajan prediktor

ciljnih orijentacija studenata. Pedagoška dimenzija univerzitetske nastave ispitana je putem mjerenja univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi.

Ukoliko visokoškolsko obrazovanje posmatramo sa aspekta bolonjskog procesa u koji se Bosna i Hercegovina uključila 2003. godine, a koji cilja na mobilnost akademskih naučnika i studenata, te se rukovodi paradigmom koja studenta stavlja u centar, vidjećemo da su se u navedenom procesu desile velike promjene sa karakteristikama reformi obrazovnog sistema.

Ove promjene uočljive su na svim nivoima organizacije studija, od organizacije i osiguranja kvaliteta nastave do modela kredita koji prate kontinuirani progres studenta u svim aktivnostima, odnosno studenti se ocjenjuju temeljem ukupnog radnog opterećenja (total work load) a ne samo temeljem ocjena na ispitima (Tanović, 2005). Ustvari, unutar bolonjskog procesa danas se na nastavi već izvede jedan dio ocjene, studenti osvoje dio kredita koji će kasnije biti uzeti u obzir za ocjenu (Suzić, 2005b).

Tako da se logičnim čine pitanja koja nastoje propitati da li promjene uvedene bolonjskim procesom kreiraju atmosferu u okviru koje se omogućava studentima usvajanje ciljne orijentacije usmjerene ka zrenju, ili su još uvijek zastupljeni modeli poučavanja i potsticanja kompeticije, čime se kreira atmosfera za usvajanje performativnih ciljeva ili ciljne orijentacije usmjerene ka izbjegavanju rada?

Ova doktorska disertacija podijeljena je na nekoliko poglavlja. Prvo poglavlje namijenjeno je uvođenju čitalaca u doktorsku disertaciju, pri čemu sam kratko dala uvodni pregled teoretske osnove istraživanja (detaljniji teoretski prikaz nalazi se u drugom poglavlju), predmet i svrhu istraživanja, značaj istraživanja, istraživačka pitanja, ograničenja istraživanja i definiciju osnovnih termina.

Drugo poglavlje donosi pregled i uvid u razvoj jedne od najznačajnijih teorija motivacije, *teoriju ciljeva postignuća*, koja svoju primjenu najviše nalazi u kontekstu vaspitanja i obrazovanja, te pregled značajnih istraživanja iz ove oblasti, izdvajajući faktore koji svojim efektima djeluju na izbor i varijacije ciljnih orijentacija. U okviru drugog poglavlja nalaze se i teoretska pojašnjenja kontekstualno-situacionih faktora

ciljnih orijentacija, tačnije pedagoške dimenzije univerzitetske nastave, uz pregled značajnih i relevantnih istraživanja nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi.

Treće poglavlje posvećeno je metodološkom uobličavanju istraživanja, uz definisanje ciljeva, zadataka i hipoteza, koji su vodili ovo istraživanje, kao i pojašnjenje uzorka i procedura prikupljanja podataka.

Četvrto, peto i šesto poglavlje rezervisani su za nalaze i diskusiju i rekapitulaciju nalaza istraživanja, kao i zaključak istraživanja.

Teoretska osnova istraživanja

Temeljni teoretski oslonac ove doktorske teze predstavlja *teorija ciljeva postignuća*, jedna od najznačajnijih i u vaspitno-obrazovnom kontekstu najčešće primjenjivana teorija motivacije. Teorija ciljeva postignuća veže se za saznanja o motivaciji postignuća, koja se, pak, vežu za kognitivna učenja o motivaciji, dok je „predstavnik motivacije postignuća Atkinson“ (Suzić, 1998, str. 74). Kasnije su autori tokom 1970-tih i 1980-tih godina motiv postignuća primijenili istraživajući ciljeve postignuća, pa su tako istraživali motivaciju u situacijama povezanim sa kompetencijom (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992a,b). Ovi istraživači su bili zainteresovani da odgovore na pitanje o razlikama u direktivnosti i snazi uključenosti učenika u proces učenja tako i za kvalitet učenja. Tako učenici mogu predano raditi na nekom zadatku, ali kvalitet njihove uključenosti može biti posve različit. Na primjer, učenik može koristiti dubinske strategije učenja, poteškoće doživjeti kao izazov te imati pozitivne emocije prema zadatku, dok drugi učenik može se truditi da memoriše informacije te usljed poteškoća osjeća se frustriranim želeći da radi nešto posve drugo. Istraživači su ove razlike pripisali razlikama u različitim motivacionim orijentacijama.

Međutim, vrijedno je spomenuti da prvobitni prilazi motivaciji sežu daleko u prošlost, pa tako Suzić (1998) navodi da je interes za uzroke, tok i svrhu ljudskog ponašanja star koliko i civilizacija. Autor se, u dijelu gdje govori o prvim učenjima o

motivaciji, poziva ponajprije na mislioce sedamnaestog i osamnaestog vijeka (Rene Dekart, Baruh de Spinoza, Hobs, Lok, Kant), te učenja ranog bihevizma, instinktivizma, psihoanalize, kasnog bihevizma, teorija polja Kurta Levina, kognitivistička tumačenja, učenje psihologa humanista i drugih. Detaljnije o ovome donosi dio doktorske disertacije koji se odnosi na istorijski razvoj teorije ciljeva postignuća.

Teorija ciljeva postignuća dio je socijalno-kognitivnog pristupa motivaciji (Bandura, 1986; Dweck & Leggett, 1988) prema kojem se ističe značaj kognitivnog odnosa učenika i studenata prema akademskom radu. Kognitivni odnosi su očekivanja koja učenici i studenti imaju u pogledu akademskih ishoda, vjerovanja o vlastitim sposobnostima i mogućnostima, ali se istovremeno ističe značaj kontekstualno-situacionih faktora. Ti faktori su poruke koje nastavnik odašilje u pogledu zadataka, ispita, značaja učenja, percipirane sposobnosti drugih učenika i slično. Ustvari, socijalno-kognitivni pristup naglašava da motivacija za učenjem izvire iz interakcije učenika i socijalnog konteksta škole i nastave (Urđan & Schoenfelder, 2006). Pintrič naglašava da će istraživanja o ulozi koju različiti socijalno-kognitivni faktori imaju na motivaciju učenika i studenata biti sve više i više aktuelnija (Pintrich, 2003). On dalje navodi da „ako postoji neki opšti konsenzus da su efekti potreba i motiva za ponašanjem posredovani kroz socijalno-kognitivne konstrukte, onda je važno da se ti konstrukti istraže“ (Ibidem, str. 670).

U kontekstu navedenih teoretskih postavki, ovo istraživanje imalo je za cilj da ispita da li su kontekstualno-situacioni faktori prediktori ciljnih orijentacija studenata, odnosno da li je pedagoška dimenzija univerzitetske nastave značajan prediktor ciljnih orijentacija studenata.

Kada govorimo o ciljnim orijentacijama učenika i studenata, odnosno ciljevima postignuća, oni najčešće predstavljaju mentalne reprezentacije željenog nivoa kompetencije ili neželjenog nivoa nekompetencije (Elliot, 2005). Na početku razvoja teorije ciljeva postignuća najviše se govorilo o *ciljevima usmjerenim ka zrenju* (masteri ciljevi) i *performativnim ciljevima* (Ames & Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984).

Različiti autori koriste različite termine, pa se za označavanje ciljeva usmjerenih ka zrenju koriste termini kao što su ciljevi usmjereni ka učenju (Dweck, 1986), ciljevi usmjereni ka zadatku (Nicholls, 1984), dok se za performativne ciljeve koriste termini kao što su ciljevi usmjereni ka egu (Nicholls, 1984) i ciljevi usmjereni ka ocjenama (Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća, 2014). Daljnjim razvojem istraživanja iz ove oblasti, stvorene su, prvobitno, pretpostavke za trodimenzionalnu (Elliot & Harackiewicz, 1996), te kasnije za četverodimenzionalnu konceptualizaciju ciljeva (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a). Ovvremene pristupe karakteriše konceptualno provjeravanje četverodimenzionalne konceptualizacije koja prepoznaje masteri ciljeve usmjerene ka postizanju uspjeha i masteri ciljeve usmjerene ka izbjegavanju neuspjeha, te performativne ciljeve usmjerene ka postizanju uspjeha i performativne ciljeve usmjerene ka izbjegavanju neuspjeha. Pored ciljeva usmjerenih ka zrenju i performativnih ciljeva, kao najčešće teoretski propitivane, neki autori ukazuju i na još jednu značajnu ciljnu orijentaciju koja je usmjerena na minimalno ulaganje truda, i obično se veže za termin *izbjegavanje rada* (Dowson & McInerney, 2001; Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; King & McInerney, 2014).

Istraživanja pokazuju da su ciljevi usmjereni ka zrenju povezani sa pozitivnim i adaptivnim ishodima, kako motivacionim, kognitivnim, tako i bihevioralnim ishodima (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Wolters, 2004), dok nalazi o ishodima performativnih ciljeva pokazuju nekonzistentnosti, naročito pri dihotonomnoj podjeli ciljeva. Međutim, usljed trodimenzionalne podjele koja prepoznaje masteri ciljeve, performativne ciljeve usmjerene ka postizanju uspjeha i izbjegavanju neuspjeha, došlo je do određene jasnoće u pogledu efekata performativnih ciljeva. Tako, performativni ciljevi koji su usmjereni ka postizanju uspjeha u nekim istraživanjima pokazuju povezanost sa pozitivnim ishodima, kao što su trud i upornost, istrajan rad na postignuću uprkos poteškoćama, adaptivni ishodi učenja, samoeфикаsnost, akademski uspjeh, bolje izvršenje zadataka (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Middleton &

Midgley; 1997; Wolters, Yu & Pintrich, 1996) dok performativni ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha su povezani sa manje adaptivnim ishodima, kao što su anksioznost, traženje pomoći, izbjegavanje izazovnih zadataka, lako odustajanje u suočavanju sa teškoćama, neprilagođeno ponašanje i slaba retencija znanja (Elliot & Church, 1997; Kaplan & Maehr, 1997; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; Middleton & Midgley; 1997). S druge strane, ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada najvišim dijelom su povezivani sa negativnim osobinama, kao što su lijenost i letargičnost, konstantno traženje pomoći od drugih, kopiranje zadataka, pogotovo teških (Dowson & McInerney, 2001). Kada se porede sa ciljevima usmjerenim ka zrenju i performativnim ciljevima, učenici sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada, konzistentno izbjegavaju ulaganje truda za ostvarenje postignuća i uspjeh, preduzimaju samo minimum za prolaz i izbjegavaju izazovne zadatke (King & McInerney, 2014).

Pretpostavka od koje polazi teorija ciljeva postignuća jeste da učenici i studenti mogu usvojiti različite ciljeve u situaciji koju karakteriše stremljenje ka postignuću, kao što je to edukacioni kontekst. Ciljevi, osim što govore o razlozima i svrhama za uključenjem u proces učenja, takođe, vode ka različitim obrascima emocija, kognicije te ponašanja (Dweck, 1986). Ukoliko posmatramo nesupjeh kao akademski ishod, onda studenti sa različitim ciljnim orijentacijama različito percipiraju taj ishod. Za učenike sa performativnim ciljevima, neuspjeh znači nedostatak normativnih sposobnosti, dok je za učenike sa ciljevima usmjerenim ka zrenju, neuspjeh korisna informacija u procesu razvoja sposobnosti ili ovladavanja određenim zadatkom (Ibidem).

Ono što je jako važno spomenuti jeste da je teorija ciljeva postignuća, osim istraživanja efekata koje ciljevi imaju na kognitivne, emocionalne i bihevioralne ishode, usmjerena i ka faktorima koji mogu determinisati usvajanje ovih ciljeva. Tako su još najraniji istraživački pristupi ukazali da ciljevi mogu biti pod utjecajem tzv. nastavne ili školske strukture (Ames, 1984; Ames, 1992a, 1992b; Elliot & Dweck, 1988).

Kada se govori o nastavnoj strukturi, ona se, prema ovim autorima, obično definiše u formi instrukcijskih zahtjeva, situacionih prepreka i psihosocijalnih karakteristika nastave kao potencijalnih prediktora ishoda učenika. Riječ je o tzv. porukama u nastavi koje utiču na usvajanje različitih ciljeva, ili jednostavno, to su nastavne prakse koje naglašavaju određene ciljeve postignuća. To, ustvari, znači da nastavna struktura koja promoviše učenje i naglašava intrinzičnu motivaciju, vodi ka usvajanju ciljeva usmjerenih ka zrenju, dok nastava koja preferiše kompeticiju uz dominantnost instrukcijskih modela, vodi ka usvajanju performativnih ciljeva (Ames, 1984; Elliot & Dweck, 1988).

Pored nastavne strukture, kao jedan od značajnih kontekstualno-situacionih faktora ciljnih orijentacija, pokazali su se evaluacioni standardi u nastavi (Alkharusi, 2008; Alkharusi, 2009; Alkharusi, 2011). Suzan Brookhart jasno naglašava ulogu koju evaluacione prakse kao situacioni faktori mogu imati na ciljeve učenika i studenata, govoreći da će teorija i praksa evaluacije i ocjenjivanja biti bolje povezane ukoliko se bolje razumije uloga koju prakse ocjenjivanja imaju na motivaciju mladih (Brookhart, 2003). Tako su evaluacione prakse koje predstavljaju sastavni dio procesa učenja one prakse koje vode ka usvajanju ciljne orijentacije usmjerene ka zrenju. Naravno, jako je važno isključiti komparaciju među učenicima i studentima, što jednim dijelom osigurava i privatnost ocjenjivanja. S druge strane, evaluacione prakse koje se usmjeravaju na konačne nalaze i koje više ističu komparaciju među učenicima i studentima vode ka usvajanju performativnih ciljeva (Ibidem).

Iz prethodnog treba još jednom naglasiti da je teoretski oslonac ovog istraživanja prepoznat kroz teoriju ciljeva postignuća, kao jednu od najznačajnijih teorija motivacije socijalno-kognitivnog pristupa. Takođe, pri istraživačkom prilazu ciljnim orijentacijama studenata, teoretski smo se pozvali i na kontekstualno-situacione determinante ciljnih orijentacija, prepoznate kroz pedagošku dimenziju univerzitetske nastave, operacionalizovanu kroz dvije najčešće istraživački propitivane varijable: nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja u nastavi.

Predmet i svrha istraživanja

Razumijevanje procesa studiranja, odnosno razumijevanje uključenja studenata u proces učenja, neminovno je vezano za motivisanost i ciljeve postignuća. Živimo u društvu koje je obilježeno rizikom (Beck, 2001) i nesigurnošću, individualizmom i pluralizmom, kompleksnošću i konzumerizmom, u kojem „mladi sutra povezuju sa strahom i nesigurnošću“ (Mandarić, 2009, str. 56) i u kojem tehnologija i globalizacija djeluju na razvoj mladih, pa tako i na njihovu motivaciju. Jedna od najznačajnijih teorija u području motivacije, koja u ovom vremenu bilježi sve veći progres, jeste teorija ciljeva postignuća, u sklopu koje ciljevi predstavljaju kognitivne reprezentacije željenih ili neželjenih stremljenja učenika i studenata u situaciji postignuća (Pintrich, 2000a). Modeli vaspitanja i obrazovanja promjenljivi su konteksti, determinisani kako političkim tako i društvenim promjenama. Proces reforme visokog obrazovanja, poznatiji kao Bolonjski proces, u koji se Bosna i Hercegovina uključila 2003. godine, svakako je dio promjena kojim je selektovano okruženje učenja i poučavanja. Ove promjene možemo pratiti propitujući ciljeve postignuća studenata, koji različito djeluju na postignuće i to putem varijacija u kvaliteti kognitivnih self-regulacionih procesa, koji ukazuju na aktivnu angažovanost studenata u procesu učenja (Covington, 2000).

Ono što je jako važno naglasiti jeste da „danas niko ne spori snagu motivacije postignuća, ali se može konstatovati da se ona u nastavi vrlo malo koristi“ (Suzić, 2005b, str. 24). U promišljanju o razlozima koji stoje u pozadini ovog stanja, Suzić navodi da je riječ o „inertnosti nastavne prakse, o nedostatku stimulacije od strane državne administracije i klišeiziranoj praksi koju preferiše nastavni kadar. Takođe, efekte ovakvih poboljšanja u univerzitetskoj nastavi mjere samo istraživanja, kojih gotovo da i nema kod nas“ (Ibidem, str. 24).

Upravo zbog toga, svrha ovog istraživanja jeste da se ponude odgovori na pitanja koja propituju odnos između pedagoške dimenzije univerzitetske nastave i ciljnih orijentacija studenata. Razvoj studenata najbolje može biti pojašnjen kroz njihovo učeće okruženje i motivisanost za postignućem, jer „formalna edukacija treba da pomaže studentima da se nose sa svim personalnim projektima i učenje treba da bude životni proces i neophodna značajka u konfrontiranju sa kompleksnošću, nepredvidljivošću i kontradiktornošću modernog svijeta“ (Eckersley, 2011, str. 630). Tako je predmet ove doktorske disertacije usmjeren ka ispitivanju, upravo, kontekstualno-situacionih varijabli, koje su u nizu istraživanja (Ames, 1992a, 1992b; Ames & Archer, 1988; Roeser, Midgley & Urden, 1996; Wolters, 2004 i dr.) pokazale svoj prediktorski efekat na usvajanje ciljnih orijentacija. Kontekstualno-situacione varijable su operacionalizovane kroz pedagošku dimenziju univerzitetske nastave, odnosno putem varijabli univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi. Ispitivanje ovih varijabli obezbjeđuje okvir kroz koji će se moći ponuditi odgovori o načinu na koji se može posmatrati odnos između kontekstualno-situacionih faktora i ciljnih orijentacija studenata, ali ponuditi i preporuke za unapređenje motivacije studenata kroz ulaganje napora u kreiranje okruženja univerzitetske nastave.

Značaj istraživanja

Istraživači, kao i praktičari dugo traže način na koji bi razumjeli i strukturisali nastavno okruženje, a koje bi djelovalo na unapređenje motivacije za učenje, rad i postignuće učenika u školama i na univerzitetima. Visokoškolsko obrazovanje u Bosni i Hercegovini i promjene kroz koje prolazi bolonjskim procesom impliciraju da bi nastava trebala polaziti od „motivaciono efikasnih modela nastave u kojima student jasno zna šta se uči, koji su kriterijumi za osvajanje kredita u toku nastave, a koji na kraju ili za ispit“ (Suzić, 2005b, str. 5).

Ustvari, diskusija o potrebi za promjenom pravca od poučavanja ka učenju je unaprijeđena bolonjskim procesom, mada na nekim univerzitetima postoji samo retorički konsenzus da akademsko poučavanje stavlja studente u centar (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Ovaj rad tako je u fokus stavio ispitivanje kontekstualno-situacionih faktora koji su se u nizu istraživanja pokazali kao determinišući za usvajanje ciljnih orijentacija i to na svim nivoima obrazovanja, kako osnovnoškolskog, srednjoškolskog tako i visokoškolskog nivoa (Ames, 1992a, 1992b; Ames & Archer, 1988; Anderman & Midgley, 1997; Wolters, 2004). Kontekstualno-situacioni faktori koji su dio ove teze, prepoznati su kroz pedagošku dimenziju univerzitetske nastave operacionalizovanu kroz univerzitetsku nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja u nastavi.

Venesa Džejms i Širli Jets jasno potcrtavaju da bez obzira da li nastavna struktura utiče na ciljne orijentacije ili na druge personalne varijable (self-koncept, strategije učenja i postignuće), ona i dalje ima jako važne implikacije za modifikacije putem kojih se učenici i studenti mogu motivisati za učenje (James & Yates, 2007). Nalazi dobiveni mojim istraživanjem tako će primarno dati uvid u pedagoške determinante ciljnih orijentacija studenata, što se velikim dijelom oslanja na propitivanje implementacije bolonjskog principa prema kojem je student stavljen u centar. Dobiveni nalazi istraživanja će stvoriti pretpostavke za definisanje smjernica i preporuka za kreiranje okruženja učenja u kome se pažnja usmjerava ka interesima i ciljevima mladih, odnosno ka okruženju učenja i nastave koji vode ka unapređenju i usavršavanju mladih.

U pedagoškom značenju želim doprinijeti i istaknuti paradigmu učenja kao dijeljenog procesa uz naglasak da se nikako ne smije izgubiti iz vida motivacija studenata za postignućem pri planiranju i programiranju kvalitetnih nastavnih planova i programa. Sve ono što vodi ka motivaciji postignuća studenata treba da se stavi u funkciju daljnjeg unapređivanja pedagogije učenja. Upravo, istraživanje ciljnih orijentacija studenata omogućava vrijedne uvide u način na koji se studenti uključuju, evaluiraju i pristupaju postignuću. Ovi uvidi, kako navode Endrju Eliot i

Kerol Dvek, imaju značajne teoretske i praktične implikacije za administrativne, kurikularne i druge prakse donošenja odluka (Eliot & Dweck, 1988).

Na naučnom nivou ovo istraživanje bilo bi prilog području istraživanja kontekstualno-situacionih varijabli kao prediktora ciljnih orijentacija studenata, ovdje prepoznatih kroz varijable univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi. Priključujem se jako malom broju istraživača koji su se posvetili istraživanju ciljnih orijentacija u univerzitetskom okruženju. Takođe, radom sam ciljala na pedagoške dimenzije univerzitetske nastave i ciljnih orijentacija, kojim ću ponuditi nove teoretske konceptualizacije determinanti ciljnih orijentacija studenata. Dodatno posmatrano, univerzitetska nastavna klima i ambijent ocjenjivanja u nastavi predstavljaju bitne determinišuće okvire motivacije studenata i njihovih ciljnih orijentacija. Isto tako, ovi faktori su važni parametri praćenja promjena visokoškolskog obrazovanja, što će ujedno predstavljati bazu za refleksiju, diskusiju i input za praktične implikacije planiranja i implementiranja nastavnih intervencija. Ove oblike naučnih i praktičnih implikacija posmatram kroz optiku tzv. *dijeljenog procesa učenja*. Dijeljeni proces učenja sugerise na odgovornost svih učesnika visokoškolskog obrazovnog sistema. Naime, u visokom obrazovanju postoji retorički konsenzus koji stavlja studente u centar, definišući jasne ishode učenja za različite programe, pri čemu se stavlja značaj na savjetovanje, monitoring i interaktivne modele poučavanja (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Ovaj konsenzus postoji i u razvoju formata procjene koje razmatraju ne samo činjenično znanje već i kompetencije kao što su analitičke, kritičko mišljenje, komunikacija, timski rad i interkulturalne vještine. Ovaj retorički konsenzus blizak je ideji koja je usmjerena ka učenju, odnosno ideji ciljeva koji su usmjereni ka zrenju.

Da li je ovaj retorički konsenzus pronašao način da se potvrdi kreiranjem situacionih uslova za razvijanje učeće kulture i ciljeva koji promovišu zrenje, ili kulture komparacije koja je usmjerena ka brzom proceduralnom kretanju kroz ispite koje je blisko performativnim ciljevima i ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada?

Istraživačka pitanja

U kontekstu prethodno navedenih teoretskih i empirijskih saznanja, u ovom istraživanju ću se usmjeravati na sljedeća istraživačka pitanja: (1) Koje ciljne orijentacije studenata su najviše zastupljene? (2) Kakva klima karakteriše visokoškolsko obrazovanje? (3) Koje varijable klime su dominantno zastupljene? (4) Shodno utvrđenim varijablama, da li je univerzitetska nastava više usmjerena ka tradicionalnim okvirima ili modernim okvirima? (5) Kako studenti percipiraju ambijent ocjenjivanja u nastavi, da li više ka performansama usmjereno ocjenjivanje ili ka učenju usmjereno ocjenjivanje? (6) Da li se mogu identifikovati ključni prediktori ciljnih orijentacija studenata? (7) Da li postoje razlike u percepciji univerzitetske nastavne klime, ambijenta ocjenjivanja u nastavi i ciljnih orijentacija s obzirom na varijablu pol i godinu studija? (8) Da li postoje povezanosti ciljnih orijentacija i akademskog uspjeha studenata?

Odgovori na ova pitanja daće nam uvid u pedagošku dimenziju univerzitetske nastave i ciljnih orijentacija studenata. Tako ćemo ispitati ciljne orijentacije studenata, ali i njihove ključne prediktore. Ciljne orijentacije su dio socijalno-kognitivnog pristupa motivaciji, koji naglašava interaktivnu ulogu kognitivnih aspekata studenata i socijalnog konteksta (Bandura, 1986; Dweck & Leggett, 1988, Urđan & Schoenfelder, 2006). Socijalno-kognitivni konstrukti su mnogobrojni i različiti, ali sam se u ovom istraživanju opredijelila za pedagošku dimenziju univerzitetske nastave, operacionalizovanu kroz nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja u nastavi. Upravo su ovo konstrukti koji su se u obrazovnom kontekstu najviše propitivali (Ames, 1992a,1992b; Ames & Archer, 1988; Anderman & Midgley, 1997; Brookhart, 2004; Roeser i saradnici, 1996; Urđan & Schoenfelder, 2006; Wolters, 2004).

Ograničenja istraživanja

Ova doktorska disertacija ima nekoliko ograničenja. Prije svega, ograničenje koje je vezano za većinu istraživanja anketnog oblika, obzirom da uvijek postoji mogućnost socijalnog usklađivanja odgovora, kojeg nismo u mogućnosti kontrolisati. Ograničenja takođe proizilaze iz klasifikacione opredijeljenosti u ovoj disertaciji, s obzirom da sam se odlučila za mjerenje tri ciljne orijentacije, ciljeva usmjerenih ka zrenju, performativnih ciljeva i ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada. Međutim, ovovremeni pristupi nastoje da istaknu četverodimenzionalnu konceptualizaciju ciljeva (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a) koja bolje diferencira ishode ciljnih orijentacija. Isto tako, mnogi autori ističu perspektivu multiplih ciljeva (Meece & Holt, 1993; Wentzel, 1993), pri kojoj se govori da učenici i studenti mogu istovremeno usvojiti više ciljnih orijentacija. Ovi istraživački prilazi ciljnim orijentacijama obezbjeđuju više diferenciranija tumačenja u odnosu na mjerenje pojedinačnih ciljnih orijentacija.

Definicija osnovnih termina

Motivacija

Motivacija je vrlo složen i kompleksan konstrukt, i ponuditi jednu definiciju značilo bi njeno pojednostavljenje, jer kako navodi Suzić (1998, str. 23) „pored ogromnog broja teoretskih radova i istraživanja, danas ne možemo konstatovati da postoji jedna opšteprihvaćena i kompleksna teorija motivacije iz koje bismo postulirali pojam motivacije.“ Upravo zbog toga, autor je više sklon da govori o kriterijumima izvršenja definicije i s tim u vezi neospornim elementima definicije u raznim teorijama motivacije. Tako govori o kriterijumima koji se odnose na to da je motiv pokretač, ali i motor ponašanja, motiv je vezan za određeni cilj ili potrebu subjekta, motivi mogu biti

pozitivni i negativni, postoji dinamično djelovanje motiva i to kao sistema, motive treba razumijevati u njihovoj aktuelnosti, te djelovanje motiva može biti svjesno i podsvjesno.

Ciljevi postignuća ili ciljne orijentacije

Motiv postignuća Suzić (2005, str. 96) pojašnjava putem video i internet igrice. On naglašava da dijete prilikom igranja video igrice, iako ne očekuje nagradu od roditelja ili nastavnika, ipak, ustrajava u toj aktivnosti iz želje da osvoji što viši rezultat, odnosno poboljšanje u postizanju cilja – postignuća. Ovaj motiv prema autoru ima obilježja tzv. *unutrašnje motivacije*, ali i dimenzije spoljne motivacije. Za akademsko postignuće kaže se da podrazumijeva „savlađivanje programa koji predstavlja uslov za školsku prolaznost, sticanje diplome ili akademskog zvanja. Ono se najčešće verifikuje školskom ocjenom, diplomom, sertifikatom ili nekim drugim vidom oficijelne potvrde o savlađivanju datog programa obuke“ (Ibidem, str. 7). Razlog zbog kojeg se autori više bave akademskim postignućem, a ne širim kontekstom učenja, prema Suziću (2005) jeste upravo to da nauka o motivaciji treba da odgovori na značajna pitanja o akademskom postignuću, jer čim prestane učenje za školsku ocjenu ili diplomu, prestane i organizovano bavljenje knjigom. Midli i saradnici prilikom definisanja ciljeva postignuća navode da su to razlozi koji stoje u pozadini uključenja u zadatak (Midgley i saradnici, 2000). To je „integrativni obrazac mišljenja, atribucija i emocija koji usmjerava, a koji je predstavljen različitim oblicima pristupa, uključenja i odgovora na aktivnosti postignuća“ (Ames, 1992a, str. 261). Za Tima Urdana konstrukt kakav je cilj postignuća predstavlja integrisani i organizovani obrazac mišljenja ne samo o generalnim svrhama ili razlozima koji stoje u podlozi postignuća, već i o standardima ili kriterijumima koji se koriste da bi se procijenio uspjeh (Urdan, 1997). Za Pintriča ciljna orijentacija predstavlja opštu orijentaciju prema zadatku, a koja uključuje mišljenje o svrhama i razlozima za određeno ponašanje, način na koji se definiše uspjeh i kompetencija, način na koji se prilazi trudu, kako se tumače greške, ali i opšti standard koji se koristi u evaluaciji izvršenja zadatka (Pintrich, 2000b).

Pedagoške dimenzije univerzitetske nastave

Riječ je o varijablama nastave koje su se u istraživanjima pokazale kao ključne determinante ciljnih orijentacija studenata, odnosno varijable nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u praksi nastave (Ames, 1992a,1992b; Ames & Archer, 1988; Anderman & Midgley, 1997; Brookhart, 2004; Roeser i saradnici, 1996; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wolters, 2004). Nastavna klima se odnosi na „spoznata događanja u nastavi: nastavničku podršku, zadovoljstvo, povezanost, natjecanje, teškoće, istraživanje i drugo“ (Zabukovec, 1997, str. 25). Način na koji su organizovani nastava i proces učenja te način na koji su određeni instrukcioni zahtjevi, situacione prepreke ili psihosocijalne karakteristike, Ejmsova naziva nastavnom strukturom (Ames, 1992b). Univerzitetska nastavna klima u ovom je istraživanju predstavljena putem sljedećih varijabli: personalizacija, uključenost u nastavni proces, kohezivnost studenata, satisfakcija u nastavi, usmjerenost nastave na zadatak, inovacija u nastavi, individualizacija nastave. Druga varijabla odnosi se na ambijent ocjenjivanja u nastavi koji je, ustvari, kontekst ocjenjivanja doživljen od strane učenika (Brookhart, 1997a). Riječ je, ustvari, o načinu na koji učenik vidi svrhu ocjenjivanja, zadatke ocjenjivanja, kriterije i standarde ocjenjivanja, da li postoje povratne informacije i da li nastavnik nadgleda ishode. Ovaj dio doktorske teze sadrži kraća pojašnjenja osnovnih termina, međutim, detaljna teoretska pojašnjenja slijede u poglavlju dva.

POGLAVLJE II

TEORETSKO RAZMATRANJE PROBLEMA

Motivacija u nastavnom procesu

Motivacioni procesi koji vode i usmjeravaju ponašanje pojedinca važni su aspekti funkcionisanja u svim oblastima, pa time i u okruženju učenja i nastave. Živimo u

društvu koje je obilježeno stalnim promjena i koje je modelovano nizom novih informacija, s obzirom na stalni razvoj nauke i tehnike. Svi ovi procesi, ustvari, kao „dva razvojna smjera navode čovjeka da na drukčiji način promotri vlastiti položaj“ (Lesourne, 2000, str. 27). Usljed svih ovih promjena, mi moramo postaviti pitanje motivacije pojedinca za kontinuiranim učenjem. Vrlo slikovito je nekadašnji ministar obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama, Terel Bel, akcenat stavio na motivaciju kada je jednom izjavio: „Postoje tri stvari koje treba zapamtiti u obrazovanju. Prva je motivacija. Druga je motivacija. Treća je motivacija“ (prema Covington, 2000, str. 171).

Kada se govori o motivaciji u edukacijskom okruženju, odnosno u nastavi, ona bi se mogla približiti pitanjima (Graham & Weiner, 1996) kao što su „Zašto neki učenici uspiju riješiti jako teške i zahtjevne zadatke, dok drugi odustaju već pri najmanjoj prepreci“, ili pitanje kao što je „Zašto neki učenici postavljaju sebi nerealistično visoke ciljeve pri kojima je neuspjeh neminovan?“

Danas je jako važno baviti se pitanjima motivisanosti mladih u nastavnom procesu, s obzirom da živimo u vremenu brzog protoka informacija i stalnih i narastajućih interesa mladih. Ovi interesi vrlo često su povezani sa aktivnostima izvan nastave kao što su popularne društvene mreže, mobilne aplikacije i online igre, te aktivnosti povezane sa rizičnim ponašanjima, kao što su konzumiranje psihoaktivnih supstanci, kršenje zakona, nasilje i slično. Ako ovim aktivnostima dodamo još i činjenicu da u našoj zemlji postoji jako malo prilika za pronalaženje odgovarajućeg zaposlenja poslije završene srednje škole ili fakulteta, onda je sasvim opravdano baviti se motivacijom mladih za postignućem u obrazovnom kontekstu.

Martin Maer navodi da je motivacija jedna od najvažnijih komponenti učenja u svakom edukacijskom okruženju i on je definiše kao psihički proces zadovoljavanja potreba odnosno motiva pojedinca, koji se, pak, odnose na sve što čovjeka pokreće na neku aktivnost, određuje njen smjer, intenzitet i trajanje (Maehr, 1984). Grgin (1996) za motivaciju u obrazovnom procesu kaže da je to „sve ono što vodi do učenja i što određuje njegov smjer, intenzitet i trajanje (str. 161).“

Kada govori o motivaciji za učenjem, Brafi navodi da ona predstavlja opštu osobinu, ali i specifično situaciono stanje (Brophy, 1983). Kao opšta osobina, motivacija za učenjem odnosi se na trajnu dispoziciju koja učenju pridaje vrijednost zbog njega. Ovaj oblik motivacije prepoznaje se kroz uživanje koje se razvija tokom procesa učenja te kroz osjećaj ponosa koji je rezultat ishoda sticanja znanja ili razvoja vještina. Naravno, motivacija kao opšta osobina ukazuje na urođenost motiva za učenjem. Međutim, motivacija kao specifično situaciono stanje prema Brafi postoji onda kada se učenici uključuju u nastavne zadatke s određenim ciljem, najčešće kako bi razvili određene vještine i znanja. Pritom neki učenici mogu osjetiti neku vrstu užitka i ponosa, ali to ne znači da će svi učenici nastavne zadatke doživljavati kao uzbuđujuće, ali će ih shvatiti ozbiljno, smisleno i korisno.

Terminološki posmatrano, motivacija se veže za latinsku riječ 'motivatio' što znači obrazlaganje, obrazloženje, navođenje pobuda ili razloga za nešto, dok motiv podstiče od latinske riječi 'motivum', italijanske 'motivo', francuske 'motio', što znači pobudu, povod, podsticaj, razlog (Anić, Klaić i Domović, 1998).

Motiv (eng. motive) označava ono što se kreće, ono što inicira radnju, sve ono što je uzbuđujuće da se izabere, ono što pokreće volju, razlog, uzrok, objekt i slično. U engleskoj terminologiji, prema Websterovom rječniku, motivacija kao imenica označava (Webster Dictionary, Online Dictionary):

- psihološko stanje koje vodi organizam ka željenom cilju,
- razlog za aktivnost,
- svrhu i direkciju ponašanja.

Međutim, moram odmah naglasiti da u pregledu literature o motivaciji, nailazimo na veliki broj različitih teorijskih pristupa, što zasigurno svjedoči o kompleksnom konstrukt koji je neuhvatljiv samo jednim pristupom. Upravo Suzić (1998, str. 25) naglašava da treba pratiti sve pozitivne doprinose različitih teorijskih pristupa, te ponuditi kriterije „koji se ne mogu osporiti, ne pledirajući na kompletnost i završenost definicije“.

Sumirano, Suzić (1998, str. 25–27) navodi nekoliko odrednica, odnosno kriterija motiva i motivacije. Kao prvo, za motiv kaže da je pokretač ponašanja, te da

prikazuje i kretanje u ponašanju. Drugo, navodi da se motiv i motivacija vežu za određeni cilj aktivnosti, a ciljevi su neodvojivi od trenutnih ili trajnih potreba pojedinca. Za motive, također, kaže da mogu biti pozitivni i negativni i djeluju dinamično kao sistem. Kao posljednje odrednice, autor naglašava potrebu uzimanja motiva u njihovoj aktuelnosti, te da motivi mogu djelovati svjesno i podsvjesno.

U nastavku ću iznijeti samo neke teorijske pristupe motivaciji, i to one koji su se činili najznačajnijim za ovo istraživanje.

Bandura (1988) navodi da postoje dva široka pristupa motivaciji. Prvi pristupi su više biološki, dok su drugi pristupi kognitivno utemeljeni. U kognitivnim pristupima motivaciji, osobe motivišu sebe i usmjeravaju svoje ponašanje kroz procese promišljanja. Oni predviđaju moguće ishode, postavljaju ciljeve i planove kako bi ostvarili njima važne uspjehe.

Prvi pristupi motivaciji najčešće govore o instinktima, osobinama, nagonima, potrebama. Upravo je Maslov (1982) bio jedan od onih koji je govorio o motivaciji u smislu potreba, ističući njihovu hijerarhijsku organizaciju, od najmanje kompleksnih kakve su biološke potrebe, preko potrebe za sigurnošću, ljubavlju i pripadanjem do potreba za samo/poštovanjem i samoaktualizacijom. Jedna od uporišnih tačaka za kritiku Maslovljeve teorije motivacije bila je hijerarhijska organizacija potreba, jer se zanemarilo postojanje situacija u kojima pojedinac može biti toliko posvećen određenoj aktivnosti istražujući je, da može zaboraviti na osnovne potrebe, da je, na primjer, gladan ili žedan (Denzine & Brown, 2015).

Druge teorije motivacije usmjerile su se više na socijalne podsticaje (Bandura, 1988). Pozitivna iskustva se obično javljaju zajedno sa odobravanjem drugih, dok su negativna iskustva povezana sa cenzurom i neodobravanjem. Upravo je to način putem kojeg socijalne reakcije kao takve postaju prediktori, pa samim time i socijalni podsticaji primarno nagrađujućih i kažnjavajućih ishoda. Ponašanje je tako determinisano željom da se postigne odobravanje, pohvala ili nagrada, odnosno kako bi se izbjeglo neodobravanje, nezadovoljstvo ili kazna. Posmatrajući iz ugla vaspitno-obrazovnog konteksta, to bi značilo da se učenici i studenti posvete učenju onda kada njihovo učenje i ishodi učenja rezultiraju pohvalom roditelja, nastavnika, određenim

nagradama kao što su produženi izlasci, povećani džeparac, putovanja i slično. Naravno, ovaj oblik motivisanosti nije podstaknut unutrašnjim podsticajima, pa je, iako efikasan za postignuće u učenju, ipak kratkotrajan i ima slabiji uticaj na izgradnju cjelokupne ličnosti.

Ovo nas dovodi do teorija motivacije koje su se posvetile snazi koje potrebe mogu imati da bi usmjerile neko ponašanje. Tako se, na primjer, govori o intrinzičnoj motivaciji, kojom se zadovoljava motiv za samoostvarenjem putem učenja, i ekstrinzičnoj motivaciji, koja ima cilj sticanje neke kompetencije nužne za uspješno postizanje ekonomskih i društvenih motiva (Pastuović, 1999). Unutrašnji podsticaji doživljeni kroz uzbuđenje, osjećaj radosti, ushićenja vode ka intrinzičnoj motivaciji, dok podsticaji koji se iskazuju kroz vanjske oblike, kao što su nagrade, vode ka ekstrinzičnoj motivaciji. Ustvari, interesi, zadovoljstvo i izazovi stoje u podlozi intrinzične motivacije, dok su eksterni podsticaji kao što su impresija drugih, nagrade ali i pritisci kao što su kazne, neodobravanje i rokovi za ispunjenje nekog zadatka u podlozi ekstrinzične motivacije. Mogli bismo reći da nastavnici u visokoškolskom vaspitno obrazovnom kontekstu mogu već na osnovu pitanja studenata identifikovati da li su unutrašnje ili vanjski motivisani. Obično se iza pitanja kao što su „Da li će izrada seminarskog rada osigurati dodatne bodove za evaluaciju postignuća?“, „Da li smo svi obavezni da radimo na tom zadatku?“, „Da li ćemo biti na neki način kažnjeni ako ne prisustvujemo predavanjima/vježbama?“ nalazi ekstrinzično motivisani student. S druge strane, pitanja kao što su „Ova tema čini mi se jako interesantnom, možete li me uputiti na literaturu koja više govori o tome?“, „Zašto je to tako?“, „Postoje li druga saznanja o ovoj temi?“ postavljaju intrinzično motivisani studenti.

Najčešće se spominju dvije teorije intrinzične motivacije: teorija samoodređenja i teorija toka. Teorija samoodređenja (Ryan & Deci, 2000) navodi da osobe traže optimalnu stimulaciju i aktivnosti izazova, jer su im iste inherentno interesantne i uživaju u njima. Teorija samoodređenja o intrinzičnoj motivaciji govori u terminima unutrašnjih, osnovnih potreba, dok druga teorija intrinzične motivacije, tzv. teorija toka (Csikszentmihalyi, 1988, prema Wigfield & Eccles, 2000) više

govori o subjektivnom iskustvu koje bi se moglo povezati sa stanjem koje opisuju profesionalni plesači, igrači šaha, košarkaši. Riječ je o emocionalnom stanju koje se opisuje kao holistično osjećanje koje se javlja prilikom uključenja u aktivnost, ali i pri samoj aktivnosti. Grgin (2004, str. 165–166) govori o uslovima koji treba da budu ispunjeni da bi se oblikovali interesi učenika:

- razumljivost i dobra preglednost sadržaja,
- intencijalna udešenost sadržaja koja na logički osmišljen i uzrastu đaka prilagođen način ističe njegovu spoznajnu vrijednost,
- dobar izbor primjera praktične upotrebe tih spoznaja iz kojih je očita njihova korisnost i
- doživljaj ugode zbog uspješna usvajanja.

Ovi pristupi motivaciji više govore o jednodimenzionalnoj perspektivi, s obzirom da se govori o nivou do kojeg su učenici i studenti vođeni intrinzičnim razlozima nasuprot ekstrinzičnim, u situaciji učenja i izvršenju nastavnih zadataka (Wigfield & Eccles, 2000). Međutim, učenici i studenti mogu biti uključeni u nastavne zadatke, a da su pritom i ekstrinzično i intrinzično motivirani, što predstavlja dvodimenzionalnu perspektivu motivacije.

Ustvari, Pintrič (Pintrich, 2003) ističe da je podjela motivacije na ekstrinzičnu (loša) i intrinzičnu (dobra) suviše pojednostavljena, te da se više treba usmjeriti ka kompleksnijem kontinuumu intrinzičnih i ekstrinzičnih motivacionih stilova, o kojima govori Rajan i Desaj (Ryan & Deci, 2000). Ovi autori diferenciraju četiri oblika ekstrinzičnih motivacionih stilova koji reflektuju kontinuum od najviše vanjski kontroliran stil do unutarnje kontroliran ili samodeterminiran. Prvi oblik motivacionog stila odnosi se na vanjski stil, koji je kontroliran od strane drugih osoba ili vanjskih uslova, kao što su nagrade. Drugi je introjeksija, koji reflektira početak internalizacije vrijednosti, ali je kontrola i dalje vanjska, s obzirom da osoba traži potvrdu od drugih. Identifikacija predstavlja motivacijski stil u okviru kojeg je više zastupljena unutarnja kontrola i samopotvrda vrijednosti i ciljeva, dok integracija predstavlja visoku internalnu kontrolu i kongruentnost između selfa i vrijednosti i ciljeva. To znači da ekstrinzična motivacija ne umanjuje nužno intrinzičnu

motivaciju, te da ne postoje negativne povezanosti intrinzične i ekstrinzične motivacije. Jako je važno spomenuti da ekstrinzična motivacija ne nosi isključive i negativne aspekte, obzirom da smo svjedoci niza situacija u okviru kojih su mladi ljudi od ekstrinzičnog prilaza nekoj aktivnosti prešli ka intrinzičnom prilazu toj istoj aktivnosti nakon nekog vremena (Ibidem).

Vrlo često roditelji koriste nagrade kako bi, na primjer, mlade zainteresovali za čitanje knjiga, dok već kasnije, ti isti mladi mogu okusiti uzbuđenje tokom čitanja, pa su od ekstrinzično motivisanih postali unutrašnje nagrađeni. U vaspitno-obrazovnom radu ne bismo smjeli zanemariti vanjske podsticaje u potpunosti, jer ako nagrada povećava osjećaj kompetencije nakon dobro obavljenog posla, onda se i uzbuđenje može povećati. Nagrade, ako su pravično primijenjene, mogu motivisati ka visokom postignuću i kreativnosti, tako da su ekstrinzične nagrade (kao što su stipendije, priznanja, poslovi zbog dobrih ocjena) dobrodošle (Myers, 2010).

Isto tako, Suzić (1998, str. 161–162) naglašava da koncept unutrašnje motivacije nije sporan dok ga ne sučelimo sa određenjem vanjske motivacije, te da je niz razloga koji upućuju na to da se „vanjska“ i „unutrašnja“ motivacija ne mogu odvajati. Tako autor navodi primjer hrane kao vanjskog motiva ako se motivisano završava pribavljanjem hrane, ali ako osoba ima patološku potrebu za stalnim konzumiranjem hrane, onda se radi o stanju ili potrebi ličnosti koja nalazi svrhu u aktivnosti po sebi, a to je „unutrašnji motiv“, po svim definicijama unutrašnje motivacije.

Kao što možemo primijetiti, o motivaciji se govorilo sa aspekta njene determinisanosti unutrašnjim stanjima i vanjskim podsticajima koji usmjeravaju ponašanje pojedinca. U vaspitno-obrazovnom kontekstu se tako govorilo o faktorima kao što su psihofizička struktura studenata i učenika, karakteristike nastavnika, karakteristike nastavnog sadržaja, nastavna tehnologija te socio-kulturni uslovi i okruženje (Muminović, 2005). Međutim, posljednjih decenija dešava se promijenjeni fokus u istraživanjima motivacije koji se prepoznaje u prijelazu sa vanjskih nepredviđenih faktora i unutrašnjih stanja ka socijalno-kognitivnom pristupu koji nastoji involvirati kognitivne posrednike, odnosno način na koji djeca konstruišu

situacije, interpretiraju događaje i procesiraju informacije o određenim situacijama (Dweck, 1986).

Ovaj oblik paradigmatškog prijelaza najuočljiviji je u stalnim diskusijama o faktorima koji vode ka lošijem ili boljem postignuću učenika. Tako ćemo čuti razmišljanja u kojima se problem vidi u nastavniku i njegovom pristupu i načinu organizacije nastave, ili, sa druge strane, u učenicima i njihovom neodgovornom i bezvoljnom pristupu školi i školskim obavezama, ili, pak, u socijalnim prilikama koje ne podržavaju obrazovne ciljeve. Međutim, upravo, ovaj oblik razmišljanja zamijenjen je drugim razmišljanjem, koje više ne stavlja fokus na faktore u relaciji nastavnik-učenik-okruženje, već na ono što stoji između ovih relacija, a što se može nazvati svojevrsnim kognitivnim medijatorom, odnosno načinom na koji nastavnik, učenik, pa i okruženje vide svijet oko sebe. Socijalno kognitivni pristup motivaciji najviše se fokusira na percepciju, kognitivni aspekt posmatranja stvari oko sebe i očekivanja, od kojih zavisi da li će osobe prići nekoj aktivnosti (Dweck, 1986). Vrlo značajne teorije koje u svojoj podlozi imaju socijalno kognitivni pristup jesu atribucijske teorije motivacije (Heider, 1958), teorije vrijednosnih postignuća Atkinson (1964), teorija samoregulacije (Bandura, 1991a,b) kao i teorije ciljeva postignuća.

Interpretacija događaja, zaključivanje o razlozima i uzrocima vlastitog, ali i ponašanja drugih je fokus atribucijske teorije. Prvi koji je govorio o atribuciji bio je Fric Hajder (Heider, 1958), ali je Bernard Vajner (Weiner, 1979, 1985) zajedno sa svojim saradnicima razvio teoriju atribucije koju je povezo sa motivacijom postignuća. U sklopu ove teorije, stremljenje ka postignuću se povezuje sa načinom na koji pojedinac interpretira uspjeh i neuspjeh. U situaciji rada na nekom zadatku, to bi, na primjer, značilo da će pojedinci biti više angažovani, više će uložiti truda i napora ako očekuju da će zadatak završiti dobro. Prema Vajneru (Weiner, 1979) postoji tzv. intrapersonalna i interpersonalna teorija motivacije. U okviru intrapersonalne teorije motivacije, osoba ima ulogu naučnika, jer tumači vlastiti uspjeh i neuspjeh, dok pri interpersonalnoj teoriji motivacije osoba ima ulogu suca, jer tumači uspjeh i neuspjeh drugih osoba.

Vajner govori o četiri, prema njemu, najvažnija faktora koja utiču na atribuciju postignuća (Weiner, 1985):

- sposobnost,
- trud,
- težina zadatka i
- sreća.

S obzirom na ove faktore, možemo napraviti razliku u motivaciji između studenata sa visokim i niskim postignućem. Studenti sa visokim postignućem ne izbjegavaju zadatke, jer vjeruju da uspjeh dolazi zbog visokih sposobnosti (za koje su sigurni da imaju) i zbog truda (za koji su sigurni da mogu uložiti). Procjena neuspjeha ovdje nije povezana sa greškama koje je student napravio, već se neuspjeh povezuje sa lošom srećom ili zato što je ispit bio slab. Ovakvi oblici atribuiranja neuspjeha ne utiču na samopoštovanje studenta, dok atribuiranje uspjeha vodi ka osjećaju ponosa i sigurnosti. Ustvari, ovi studenti uspjeh pripisuju personalnim faktorima, a neuspjeh vanjskim faktorima. Suprotno, studenti sa niskim postignućem izbjegavaju zadatke, jer obično sumnjaju u svoje sposobnosti i/ili procjenjuju da je uspjeh povezan sa srećom ili drugim faktorima koji su izvan njihove kontrole. Ovakva implicitna teorija u situaciji uspjeha, osobi ne omogućava radovanje, osjećaj ponosa ili sigurnosti, jer se osoba ne osjeća odgovornom za taj uspjeh. Ova teorija ukazuje i na tri značajne varijable (Weiner, 1985) atribucije uspjeha ili neuspjeha:

- lokus kauzalnosti (interni i eksterni faktori ne/uspjeha),
- stabilnost i nestabilnost ne/uspjeha (da li se uzroci mijenjaju tokom vremena) i
- mogućnost kontrole faktora ne/uspjeha.

Tako kroz prizmu lokusa kauzalnosti, student sa visokim postignućem, uspjeh na ispitu povezuje sa sposobnostima koje posjeduje ili trudu koji je uložio (interni faktori), pri čemu se javlja osjećaj ponosa i zadovoljstva. U pogledu procjene neuspjeha kroz prizmu lokusa kauzalnosti, studenti sa visokim postignućem neuspjeh mogu povezati i sa nedovoljnim trudom koji su uložili u pripremi ispita, što stvara

osjećaj srama i krivice koji dalje vodi ka promjeni te višem zalaganju i trudu. Ovdje moramo spomenuti da i procjena neuspjeha kroz vanjske faktore, kao što su umor, nedostupan nastavni materijal, profesorov način ocjenjivanja, osim što ne utiču na samopoštovanje studenta, mogu, takođe, voditi i ka negativnim emocijama i to ka gnjevu i frustraciji. Kada govorimo o stabilnosti kao varijabli, onda se, na primjer, uspjeh može atribuirati kao stabilan ili nestabilan. Atribuiranje uspjeha kao stabilnog značilo bi da će se studenti ponašati isto kao i pri prvom uspjehu, dok atribuiranje uspjeha kao nestabilnog značilo bi stalni trud, rad i povećano zalaganje. S druge strane, atribucija neuspjeha kao stabilnog može voditi ka stanju bespomoćnosti, jer student vjeruje da bez obzira šta da uradi opet će biti neuspješan. Ono što u jednoj situaciji neuspjeha može voditi ka sljedećem povećanom trudu i zalaganju jeste vjerovanje da je neuspjeh nestabilnog karaktera te da se izmjenama u radu i procesu učenja može u sljedećoj situaciji postići uspjeh. Varijable kontrole faktora ne/uspjeha sugerišu da će studenti neuspjeh opravdavati faktorima na koje ne mogu uticati, ili će neuspjeh pripisati faktorima koji se nalaze pod njihovom kontrolom, pa će im time neuspjeh biti jedna vrsta povratne informacije za narednu situaciju i aktivnosti.

Pored atribuiranja ne/uspjeha, teorija vrijednosnih očekivanja postignuće povezuje sa još jednim značajnim faktorom, odnosno sa vrijednosnim percepcijama uspjeha. To znači da na ponašanje osobe utiče i značaj koji pojedinac pridaje tom ponašanju, u ovom slučaju uspjehu ili neuspjehu (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Drugačije rečeno, način na koji studenti razmišljaju o stvarima oko sebe, kako posmatraju akademski prostor učenja, kako definišu i koji značaj pridaju akademskom ne/uspjehu snažno utiče na njihova ponašanja. Teoriju vrijednosnih očekivanja razvio je Atkinson (1964) koji razlikuje težnju za uspjehom i težnju za izbjegavanjem neuspjeha. Težnja za uspjehom rezultat je očekivanja da će se uspjeti i pozitivnog vrednovanja uspjeha, dok je težnja za neuspjehom rezultat očekivanja da se neće uspjeti te pozitivnog vrednovanja neuspjeha. Žaklin Ekles i njeni saradnici (Eccles i saradnici, 1983) te

Feder (Feather, 1969) su proširili teoriju vrijednosnih očekivanja i primijenili su je u području vaspitanja i obrazovanja

Govoreći o izvršavanju nekog zadatka u nastavnom procesu, Ekles i njeni saradnici polaze od toga da očekivanja i vrijednosne percepcije direktno utiču na izvršenje, perzistenciju i izbor zadatka (Eccles i saradnici, 1983). Očekivanja i vrijednosti su, pak, determinisane vjerovanjima o specifičnim zadacima kao što su percepcija kompetencije, percepcija težine različitih zadataka, ali i personalnim ciljevima i self-shemama. Ove socijalno-kognitivne varijable su determinisane i personalnim percepcijama o stavovima i očekivanjima drugih ljudi, afektivnim sjećanjima i interpretacijama ranijih postignuća. Percepcije i interpretacije su dalje pod utjecajem kulturalnog miljea i jedinstvenog istorijskog događanja. To bi, na primjer, značilo da će student koji očekuje i nada se uspjehu te uspjeh percipira važnim i značajnim, uložiti više truda u pripremu i polaganje ispita. Međutim, ova očekivanja koje student ima nisu spontana, već su rezultat procjene osobe da li raspolaže sposobnostima koje su potrebne za pripremu i polaganje ispita, te joj je uspjeh jako važan zbog ciljeva koje je sebi postavila. Vrlo često smo svjedoci situacija u kome studenti ponište ispit, jer su dobili slabiju ocjenu. Jedan od razloga najčešće je, upravo, vrijednosno atribuiranje uspjeha, odnosno važnost koja se pridaje uspjehu, ili u ovoj situaciji visokim ocjenama. Kada bismo govorili o razlozima za ovakvo atribuiranje visokih ocjena, uočili bismo da studenti možda žele osigurati stipendiju ili penziju, ili žele udovoljiti očekivanjima roditelja i drugih bitnih osoba, ili imaju iskustvo odrastanja u jako lošim uslovima, pa se jedini izlaz vidi u posvećenosti uspjehu u studiranju. Takođe, nisu rijetke situacije i da studenti koji su kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje ostvarivali visoke rezultate izgrađuju percepciju o visokim sposobnostima, ali istovremeno sebi postavljaju cilj da i tokom studija žele ostvariti jednako visoke rezultate. Naravno, ovdje bismo mogli identifikovati niz faktora koji utiču na očekivanja ne/uspjeha koje studenti imaju, te niz faktora koji utiču na vrijednosno bojenje ne/uspjeha, ali cilj mi je bio da putem jednog primjera pokušam ilustrovati teoriju vrijednosnih očekivanja.

Federova teorija vrijednosnih očekivanja naglašava da stepen do kojeg će učenici uložiti napor pri izvršavanju zadatka zavisi od njihovog očekivanja da će uspjeti izvršiti zadatak uspješno i time pridobiti određene benefite/nagrade koji su povezani sa uspješnim izvršenjem zadatka (očekivanje uspjeha), te od vrijednosti koju pridaju samoj nagradi (vrijednost nagrade) (Feather, 1969). Najjednostavniji primjer bilo bi poređenje dvije grupe učenika, jednih koji vole matematičke zadatke i imaju iskustvo uspješnosti rada na njima, te očekuju nagradu u vidu novih visokih ocjena, ali i ponosa pri rješavanju novih težih zadataka, i drugih učenika koji nemaju to iskustvo. Prvi će najvjerojatnije uložiti dodatni napor, dok će drugima samo izvršenje zadatka biti teško, ali i predstavljat će im traćenje vremena.

Još jedna značajna teorija koja se pri istraživanju motivacije fokusira na kognitivni kapacitet, odnosno na očekivanja i vjerovanja pojedinca o vlastitoj kompetenciji, efikasnosti i očekivanju uspjeha ili neuspjeha, jeste i teorija samoregulacije (Bandura, 1991b). Samoregulacija je multidimenzionalan fenomen koji operiše kroz niz pomoćnih kognitivnih procesa uključujući samonadzor, standarde, evaluacione prosudbe, samocijenjenje i afektivne samoreakcije.

Bandura (1991a) ističe da je sposobnost samomotivisanja ukorijenjena u kognitivnoj aktivnosti. Budući događaji nisu uzrokovani trenutnom motivacijom ili aktivnošću, već sadašnjim kognitivnim reprezentacijama, a zamišljeni budući događaji su konvertovani u trenutne motivatore i regulatore ponašanja.

Bandura (1998) govori o samoeфикаsnosti kao značajnom faktoru motivacije, koji definiše kao povjerenje u vlastite sposobnosti organizacije i izvršenja određene aktivnosti kako bi se riješio zadatak ili problem. Samoeфикаsnost polazi od povjerenja u vlastite snage koje značajno utiče na postignuće, ali i dobrobit osobe. Ustvari, studenti sa većom percipiranom samoeфикасноšću odabiraće izazovne i teške nastavne zadatke, ali će pritom biti i uporni u njihovom ovladavanju te smireni uprkos svim poteškoćama koje se mogu javiti pri radu na teškim zadacima. Upravo je vjerovanje o efikasnosti glavna baza svih aktivnosti, jer šta god drugo da je motivator određenog ponašanja, ono, ipak, mora biti utemeljeno u vjerovanju da pojedinac ima moć i sposobnost da dovede do željenog ishoda. Bandura (1988) razlikuje očekivanje

ishoda i očekivanje efikasnosti. Očekivanje ishoda prepoznaje se u vjerovanju da će npr. vježbanje unaprijediti i usavršiti izvršenje određenog zadatka, odnosno vjerovanje da upravo određeni oblik ponašanja vodi ka postignuću i željenom ishodu.

Prema Banduri (1988, str. 3) postoje četiri glavna izvora putem kojih se može izgraditi vjerovanje o samoefikasnosti:

- putem masteri iskustva (svaki uspjeh dovodi do jačanja vjerovanja o vlastitoj efikasnosti, dok ga neuspjeh potcjenjuje, naročito ako se neuspjeh pojavio prije osjećaja sigurnosti),

- putem socijalnih modela (ljudi koji su uspjeli u određenom području uz trud i zalaganje mogu djelovati kao socijalni modeli pojedincu, jačajući njegovo uvjerenje da i on ima slične sposobnosti potrebne za uspjeh),

- putem socijalne persuazije (verbalno uvjeravanje pojedinca da ima sposobnosti potrebne za izvršenje određene aktivnosti može voditi ka mobilizaciji većeg truda i zalaganja) i

- putem redukcije stresnih reakcija, mijenjajući negativne emocionalne dispozicije uz korekcije pogrešnih interpretacija njihovog fizičkog stanja.

Praveći razliku između socijalno kognitivnih teorija motivacije, Bandura (1991a) navodi da teorije atribucije govore više o kauzalnim atribucijama, odnosno razlozima koji stoje u pozadini ne/uspjeha, teorije vrijednosnih očekivanja više govore o očekivanju i vrijednosnom značaju ne/uspjeha dok teorije ciljeva govore o priznatim ciljevima.

Naravno, ovdje je riječ samo o percepciji samoefikasnosti kao motivu za postignućem, ali kako kaže Suzić (2005, str. 11) „produktivnije je sagledavati motivacione aktivnosti studenata iz ugla multiplih motiva nego samo sa aspekta njihove percepcije samoefikasnosti.“

Vrlo je interesantno Pintričevo supsimiranje dosadašnjih nalaza socijalno kognitivnih teorija motivacije sa primjenom u vaspitanju i obrazovanju pomoću sedam supstantivnih pitanja, i to (Pintrich, 2003, str. 667):

- Šta je to što učenici žele?

- Šta motiviše učenike?
- Kako učenici postižu ono što žele?
- Da li učenici znaju šta žele ili šta ih motiviše?
- Kako motivacija vodi ka kogniciji i kognicija ka motivaciji?
- Kako se motivacija mijenja i razvija?
- Koja je uloga konteksta i kulture?

Izlažući najvišim dijelom socijalno-kognitivni pristup motivaciji, Pintrič navodi neka od osnovnih odgovora na prethodna pitanja. U razmatranju odgovora *šta je to što učenike* motiviše Pintrič (Ibidem, str. 671–677) navodi da se u istraživačkim nalazima govori o adaptivnoj samoefikasnosti i percepciji kompetentnosti, adaptivnoj atribuciji i uvjerenjima o kontroli, o visokim nivoima interesa i intrinzičnoj motivaciji, visokim nivoima vrijednosti, te o ciljevima koji pokreću i motivišu učenike.

Adaptivna samoefikasnost i percepcija kompetentnosti sugeriraju da učenici koji očekuju da će zadatak uraditi dobro, rade naporno, istrajavaju i na kraju izvode zadatke dobro. Adaptivna atribucija i uvjerenje o kontroli polazi od toga da učenici koji vjeruju da imaju više moći i kontrole nad vlastitim učenjem i ponašanjem bolje uče i postižu visoke ocjene. Kada govori o interesima i intrinzičnoj motivaciji, Pintrič spominje personalne interese i situacione interese. Personalni interesi predstavljaju relativno trajnu dispoziciju da se uživa, i sa zadovoljstvom uključuje u određene aktivnosti ili teme, kao što su sportske aktivnosti, muzika, kompjuteri. Situacioni interesi, s druge strane, predstavljaju psihološko stanje zainteresovanosti, učešće u nekoj aktivnosti ili zadatku koje je generisano zanimljivošću i interesantnošću zadatka ili konteksta.

Međutim, iako su interesi jako bitni za motivaciju učenika, takođe učenici procjenjuju bitnost i značaj određenog zadatka. Ta procjena se vrši prema četiri kriterija: intrinzični interes, korisnost, značaj i cijena/vrijednost.

Dok je intrinzični interes isto kao i personalni interes, korisnost ukazuje na učenikovu procjenu korisnosti, upotrebljivosti sadržaja ili zadatka za njega, što je na neki način ekstrinzična orijentacija ka zadatku. Značaj zadatka ukazuje na važnost

koju izvršenje određenog zadatka ima za učenika, odnosno koliko je, upravo, taj zadatak centralni za personalni identitet učenika. Vrijednost ili cijena tiče se procjene o negativnim posljedicama koje uključenje u određene aktivnosti može nositi sa sobom.

Kada govori o ciljevima koji motivišu učenike, Pintrich navodi da se mogu diferencirati dva glavna programa istraživanja u oblasti ciljeva učenika, i to program koji se više fokusira na sadržaje ciljeva i multiple ciljeve koje učenici mogu imati, dok se drugi program može više fokusirati na prirodu ciljeva postignuća i ciljnih orijentacija (Pintrich, 2003).

Važno je zaključiti da su istraživački prilazi motivaciji mnogobrojni i složeni, te da ih je nemoguće sve obuhvatiti i izložiti, što mi nije ni bio cilj. Tako da je ovaj dio doktorske teze iznio samo neka od istraživačkih promišljanja o motivaciji, koja su se činila značajnim za ovo istraživanje. Zbog toga, u nastavku donosim teoretski prikaz ciljeva postignuća i ciljnih orijentacija, koji je ujedno predmet istraživanja ove doktorske teze.

Teorija ciljeva postignuća

Vrlo istaknuta teorija motivacije koja u posljednjih četrdeset godina bilježi sve viši istraživački progres jeste *teorija ciljeva postignuća* (izv. Achievement Goal Theory), koja predstavlja dio socijalno-kognitivnog pristupa motivaciji (Ames, 1992). U ovom istraživačkom periodu mogu se identifikovati različiti, ali i vrlo komplementarni pristupi koji svoj fokus stavljaju na motivaciju u vaspitno-obrazovnom okruženju.

Suzić (2005b, str. 16) navodi da postoje vrlo široki teoretski pristupi klasifikacijama ciljeva, ali da se svi mogu prepoznati kroz tri grupacije: postignuće,

samocijenjenje i socijalni ciljevi. Za postignuće se veže nastojanje da se izvrši ono što je planirano te da se u tome bude efikasno i da se poredi sa drugima. Ciljevi koji doprinose tome da osoba radi ono što želi, da visoko vrednuje ciljeve koje ostvaruje i da ostvarivanje tih ciljeva doživljava kao personalno vrijednu aktivnost, vežemo za samocijenjenje. Socijalni ciljevi se, pak, prepoznaju u želji osobe da bude prihvaćena i omiljena kod drugih, što je na neki način u području socijalne brige i odgovornosti.

Kada govori o ciljevima, Suzić (2002, str.12) jasno naglašava da oni ne djeluju nezavisno, jer kako navodi „slikar koji je jako zainteresovan da svoj rad završi prema visokim kriterijumima koje je sebi postavio (self-worth goals), kome je sama aktivnost slikanja važnija nagrada od novca koji će dobiti za sliku (performance goals), na koncu ipak želi da svoje slike pokaže drugima, da svoje radove na izložbi predstavi javnosti (social goals)“.

Pintrich razlikuje tri opšte perspektive u istraživanju ciljeva (Pintrich, 2000b). Prva perspektiva predstavlja istraživanje individualnih ciljeva postavljenih za određeni zadatak ili problem, tzv. targetni cilj (izv. target goal) u okviru koje se specificuju standardi ili kriteriji za evaluaciju izvršenja nečeg, npr. cilj da se uradi test sa 80% tačno odgovorenih pitanja. Međutim, ovdje se ne pokušavaju identifikovati razlozi koje osobu postavljaju u situaciju ostvarenja cilja, tako da druga perspektiva nastoji da odgovori na pitanje zašto su osobe motivisane uz nastojanje da se specificuje rang među potencijalnim ciljevima koji vode motivisanom ponašanju. Treća perspektiva govori o ciljevima postignuća i na neki način predstavlja sredinu između prve dvije perspektive, odnosno između specifičnih ciljeva i više globalnog ciljnog pristupa. Tako je primarni cilj ove perspektive ukazati na razloge koji stoje u pozadini težnje za postignućem u procesu vaspitanja i obrazovanja. Osim primjene u vaspitanju i obrazovanju postoji tendencija da se ovaj koncept proširi i na druge kontekste postignuća kao što su poslovno okruženje ili okruženje sporta, atletike i slično. Prva i druga perspektiva govore više o opštim ciljevima (npr. sreća, sigurnost) i njihovoj primjeni u različitim kontekstima, međutim konstrukt ciljeva postignuća je razvijen kako bi se pojasnila motivacija postignuća i s tim u vezi povezanog ponašanja. Posljednja perspektiva fokusira se samo na ciljeve postignuća koji se

odnose na razvoj i demonstraciju kompetencija (Ames & Archer, 1988; Elliot, 1999). Međutim, teoretičari ciljeva ukazali su i na socijalne ciljeve (Anderman & Anderman, 1999b; Urdan & Maehr, 1995) koji kroz povezanosti sa vršnjacima, odgovornost i status u vršnjačkim grupama utiču na motivaciju učenika. Dok su ciljevi postignuća više konstruisani pomoću kompetencije uz fokusiranje na postizanje postignuća, socijalni ciljevi najvišim dijelom su socijalno generisani, odnosno više se govori o značaju koji socijalni ciljevi imaju za motivaciju učenika. Urdan i Maer definišu socijalne ciljeve kao „socijalne razloge za akademsko postignuće“ (Urdan & Maehr, 1995, str. 232). Suzić (2002) za socijalne ciljeve kaže da ukazuju na potrebu pojedinca da sebi osigura socijalnu podršku, ali i da ostvari dokaz vlastite kompetencije, pri čemu se ciljevi postignuća pomjeraju sa ego-orijentacije na socijalnu brigu, socijalnu saglasnost.

Teorija ciljeva postignuća se bavi razumijevanjem razloga (zašto) koji vode pojedinca ka postignuću (Urdan & Maehr, 1995), jer se polazi od pretpostavke da svaki čovjek ima urođenu potrebu za postignućem (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953).

Ovakav pristup snažnu podlogu nalazi u filozofskim vrednovanjima koja ističu jednake motivacione mogućnosti svakog čovjeka (Elliot, 2005). Tako se izbjegavanje teških zadataka i odustajanje usljed teškoća ne može povezivati isključivo sa nedostatkom ili slabim sposobnostima mladih, jer su istraživanja pokazala da su djeca koja su izbjegavala izazove i na neki način odustajala u susretu sa poteškoćama imala iste sposobnosti kao i djeca koja su tražila izazove i bila uporna (Dweck & Leggett, 1988). Znači, postojalo je nešto što posreduje između sposobnosti i postignuća, a što je vodilo ka konceptualizaciji ciljeva kao jednog okvira unutar kojeg djeca i mladi interpretiraju i reaguju na događaje. Prethodna konstatacija je sasvim jasna i očigledna, jer vrlo često se za neke studente zapitamo šta bi bilo kada bi uložili više napora u svoje studiranje, s obzirom na njihovu aktivnost i sposobnost koju pokazuju. Vrlo često razlozi, zbog kojih ne koriste sposobnosti koje imaju, leže u njihovim mentalnim reprezentacijama postignuća, odnosno zašto žele ostvariti

postignuće. Tačnije, svi studenti imaju potencijal za razvoj i usavršavanje sposobnosti koje posjeduju, ali neki studenti su više usmjereni ka postizanju visokih ocjena i želji da nadmaše druge.

U oblasti istraživanja motivacije prvobitno je Henri Mari primjenjujući test tematske apercepcije došao do 28 različitih potreba, a među njima se našla i potreba za postignućem (ali i strah od neuspjeha), koju je on definisao kao ovladavanje teškim zadacima uz prevazilaženje svih prepreka s ciljem da se postane ekspert (Murray, 1938, prema Remedios & McLellan, 2009). Kasnije su ovi koncepti dalje razvijani od strane Mek Klilenda i saradnika (McClelland i saradnici, 1953) koji su govorili da svi ljudi imaju unutrašnju potrebu za postignućem, a koju je kasnije Atkinson (1964) opisao kao kapacitet za doživljavanje ponosa prilikom postignuća.

Mek Klilend i saradnici (McClelland i saradnici, 1953) i Atkinson (1964) govore o postignuću koje je rezultat emocionalnog konflikta između težnje za uspjehom i izbjegavanjem neuspjeha. Tako, na primjer, nada u uspjeh i anticipacija ponosa koji će se pojaviti usljed postignuća ili prevazilaženja drugih osoba, ohrabruje one pojedince koji su ka uspjehu orijentisani i teže za izvrsnošću. Na drugoj strani, osobe koje su orijentisane ka izbjegavanju neuspjeha, mogućnost doživljaja srama vodi ka izbjegavanju onih situacija za koje oni predviđaju da ih mogu dovesti do neuspjeha. Tako da je balans ili više disbalans između ova dva faktora onaj koji određuje smjer, intenzitet i kvalitet ponašanja usmjerenog ka postignuću. Upravo, ovi razlozi nekim autorima obezbjeđuju osnovu na kojoj Mek Klilenda svrstavaju u teoretičare unutrašnje motivacije. Naime, Suzić (1998, str. 113) navodi da motiv postignuća kod Mek Klilenda postaje osobina ličnosti koja se razvija pozitivnim afektivnim asocijacijama. Ovom motivu doprinosi i motiv izbjegavanja neuspjeha. U osnovi motiva postignuća je težnja ličnosti da realizuje vlastite potencijale kao postignuće. Ponos koji pri tome ličnost osjeća je unutrašnji motiv. Time se vidi da Mek Klilend poseban značaj pridaje emocijama, što je značajan unutrašnji aspekt motivacije.

Martin Kovington navodi da osobe koje su usmjerene ka izbjegavanju neuspjeha izbjegavaju sve osim najlakših zadataka, i jedino što ih može spriječiti u toj vrsti rezistencije jesu ekstrinzični podsticaji kao što je novac ili strah od kazne (Covington, 2000). Tako da se više govori o emotivnim reakcijama (ponos vs. sram) koje determinišu situaciju u kojoj pojedinci prilaze učenju i problemima sa entuzijazmom iako im uspjeh nije zagaranovan, dok drugi prilaze učenju sa sustezanjem, te biraju samo jednostavne zadatke koji im osiguravaju uspjeh. Nalazi istraživanja o postojanju urođene potrebe za postignućem kasnije su bili generatori istraživanja ciljeva postignuća, kojim se nastojalo odgovoriti na pitanje o razlozima za postignućem. Postavljanjem ovog pitanja, radala su se istraživanja koja su uočavala da osobe mogu usvojiti različite ciljeve unutar konteksta koji je povezan sa postignućem (kao što su škole, sportske aktivnosti i slično). Tako se razvijala vrlo prosperitetna teorija koja je pošla od premise da su mladi motivisani za postignućem u vaspitno-obrazovnom radu, ali da pritom mogu razviti i usvojiti različite ciljeve, tzv. ciljne orijentacije. Ove ciljne orijentacije mogu imati vrlo različite kognitivne, emotivne i bihevioralne ishode. Naime, osnovno pitanje koje učenici sebi postavljaju i čiji odgovor predstavlja cilj koji dalje usmjerava ponašanje u akademskom prostoru jeste „Zašto ja radim ovaj zadatak“ (Pintrich & Schrauben, 1992). Kada govorimo o terminima koji su ključni u ovoj teoriji, cilj (izv. goal) najčešće predstavlja metu, tačku u koju se gleda, mjesto do kojeg se npr. utrkuje ili želja koju čovjek hoće postići, nakana, namjera, težnja, (Anić i Domović, 1998) dok se postignuće (izv. achievement) u engleskoj terminologiji veže za aktivnost postizanja nečeg ili izvršenja nečeg, uspješna performansa, izvrsno ili herojsko djelo, što bi odgovaralo našem terminu postignuće, uspjeh, dostignuće i slično. Još je Atkinson (1964) cilj postignuća predstavio putem matematičkih relacija, naglašavajući uticaj okoline na razvoj sekundarnih motiva:

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s^1.$$

¹ U ovoj formuli M predstavlja motiv postignuća, relativno stabilnu ili održavajuću dispoziciju uspjeha, za koji se pretpostavlja da je izgrađen u ranoj dobi te uokviren određenim vaspitnim praksama. Ps predstavlja probabilnost uspjeha, odnosno kognitivno očekivanje ili anticipaciju da će

Prema njemu, cilj postignuća rezultat je tri faktora: potrebe za postignućem ili motiva uspjeha (Ms), probabilnosti da će se biti uspješno pri izvršenju zadatka (Ps), te vrijednosti koja se pridaje uspjehu (Is).

Kerol Ejms za cilj postignuća kaže da predstavlja „integrativni obrazac mišljenja, atribucija i emocija koji usmjerava ponašanje i predstavljen je različitim oblicima pristupa, uključenja i odgovora na aktivnosti postignuća“ (Ames, 1992a, str. 261).

Endrju Eliot i Kerol Dvek definišu cilj postignuća kao „uključivanje programa kognitivnih procesa koji imaju kognitivne, afektivne i bihevioralne posljedice“ (Elliot & Dweck, 1988, str. 11).

Eliot i Frajer za cilj postignuća kažu da predstavlja „kognitivnu reprezentaciju budućeg objekta kojem je organizam posvećen da mu priđe ili da ga izbjegne“ (Elliot & Fryer, 2008, str. 244). Ova subjektivna koncepcija referiše se u načinu na koji su uspjeh i kompetencija definisani, u značaju truda i zalaganju, percepciji grešaka koje se naprave i evaluacionih normi. Za Tima Urdana konstrukt kakav je *cilj postignuća* predstavlja integrisani i organizovani obrazac mišljenja ne samo o generalnim svrhama ili razlozima koji stoje u podlozi postignuća već i o standardima ili kriterijumima koji se koriste da bi se procijenio uspjeh (Urdan, 1997).

U svome radu autori Bodmen, Hulemen i Harakievičeva koriste se saznanjima teorije ciljeva da bi bolje objasnili teoriju ciljeva postignuća (Bodmann, Hulleman & Harackiewicz, 2008). Tako oni navode da su u teoriji ciljeva bitna dva konstrukta i to ciljevi (reprezentacije željenog stanja) i sredstva ciljeva (ponašanja koja mogu pomoći ostvarenju cilja). To znači da je cilj „uraditi zadatak bolje nego drugi“ konstrukt cilja, dok je ponašanje „učiti za ispit“ sredstvo cilja. Ciljevi i sredstva ciljeva su povezani u međusobno uslovljeni, hijerarhični sistem koji funkcioniše kao

instrumentalna aktivnost voditi ka cilju. Is predstavlja vrijednost uspjeha, i ona je obrnuto povezana sa Ps: $Is = 1 - Ps$. (Vidi više u Graham & Weiner, 1996).

sistem aktivacije koji se širi. Tako aktivacija jednog konstrukta (uraditi zadatak bolje od drugih) se razvija ka drugim konstruktima koji su povezani sa ovim konstruktom (učiti za ispit). Ova aktivacija se može razvijati tako što će se aktivacija ciljeva razvijati ka sredstvima ciljeva koji mu mogu služiti, odnosno aktivacija sredstava ciljeva se može razvijati ka ciljevima koji mu služe. U teoriji ciljeva snaga ove povezanosti determiniše mogućnost da će određeno sredstvo cilja biti odabrano za ostvarenje cilja. Ciljevi su obično povezani sa multiplim sredstvima, tako za cilj da se položi ispit, sredstva mogu biti učiti, napraviti bilješke, prisustvovati predavanjima i vježbama, konsultovati različite izvore literature i slično. Pri pojašnjavanju ciljeva postignuća neki teoretičari (Anderman & Midgley, 1997; Pintrich, 1999, 2000a,b) se fokusiraju na zadatke u nastavnom procesu i način na koji se ovladava tim zadacima. Tako nastoje da pojasne koje zadatke dijete i mlada osoba bira (teške ili jednostavne), koliko se posvećuje zadatku i ustrajava na njegovom ovladavanju, koliko energije ulaže u izvršenje, te uspjeh izvršenja ovih zadataka. Za Pintriča ciljna orijentacija predstavlja opštu orijentaciju prema zadatku, a ona uključuje vrednovanje svrhe i razloga za određeno ponašanje, način na koji se definiše uspjeh i kompetencija, način na koji se prilazi trudu, kako se tumače greške ali i opšti standardi koji se koriste u evaluaciji izvršenja zadatka (Pintrich, 2000b).

U ranijem radu Pintrič za cilj kaže da predstavlja svojevrsnu strukturu znanja ili personalnu, subjektivnu koncepciju ili teoriju o svrsi za izvršenjem zadatka, postignućem (Pintrich, 2000a). Ustvari, ciljevi postignuća se razlikuju u kvaliteti kognitivnih self-regulacionih procesa. Self regulacioni procesi se odnose na aktivnu uključenost u proces učenja i analiziranje zahtjeva koje traže školski zadaci. Nakon ovih self regulacionih procesa vrši se planiranje i mobilizacija resursa s ciljem odgovora na zahtjeve koje zadaci nose, ali i monitoring progresa na ispunjenju zadataka (Pintrich, 1999). Suzić (2007) pravi tipologiju ličnosti s obzirom na ciljne orijentacije, pa tako govori o perfekcionista, perzistentnim, samokritičarima, takmčarima, razmetljivcima, saboterima, narcisima, samopouzdanim, inferiornim, sociofilima, društveno odgovornim i sociofobima. Ustvari, masteri orijentisani takmiče se sami sa sobom, usavršavaju se, dok se performativni takmiče sa drugima.

Oni koji su orijentisani na samocijenjenje nastoje potvrditi pozitivnu sliku o sebi, a socijalno orijentisani nastoje da ispune ono što od njih očekuje društvo.

Erik Andermen i Kerol Midli ističu da je primarna svrha teorije ciljeva, način na koji učenici razmišljaju o sebi, zadacima i postignuću (Anderman & Midgley, 1997), dok Kerol Dvek i Elen Leget ukazuju da ciljevi kreiraju okvir putem kojeg se interpretiraju događaji, ali i način na koji se na njih reaguje (Dweck & Leggett, 1988). Važno je naglasiti da su ciljevi potencijalno dostupne, svjesne kognitivne reprezentacije koje pokazuju stabilnost, kao i kontekstualnu senzitivnost (Pintrich, 2000a). Ejmsova navodi da je motivacija postignuća dugo vremena naglašavala kognitivnu varijablu ponašanja, dok noviji pristupi nastoje integrisati kognitivne i afektivne varijable ponašanja (Ames, 1992b).

Iz prethodno navedenih teoretskih uokvirenja ciljeva postignuća, možemo iznijeti nekoliko zaključnih činjenica:

- Cilj postignuća referiše razloge, svrhe i direktivnost ponašanja; on usmjerava, vodi i anticipira buduća djelovanja;
- Osnov za tumačenje ciljeva postignuća predstavlja socijalno-kognitivno promišljanje uz naglašavanje subjektivno-kognitivnog prilaženja postignuću: kako se definiše uspjeh, da li se i koliki značaj pripisuje uspjehu, očekivanja ishoda, percepcija kompetencija, zadataka, truda, greški, evaluacionih standarda.

U ovom istraživanju ja sam se opredijelila za ciljeve postignuća, odnosno za propitivanje tri ciljne orijentacije: (1) masteri ciljna orijentacija, (2) performativna ciljna orijentacija i (3) orijentacija usmjerena na izbjegavanje rada. Detaljna teorijska pojašnjenja ove tri ciljne orijentacije data su u dijelu nakon pregleda istorijskog razvoja teorije ciljeva postignuća.

Istorijski razvoj teorije ciljeva postignuća

Teorija ciljeva postignuća nastavlja se na motivaciju postignuća, koja je dio kognitivnog razumijevanja motivacije. Naime, u okviru kognitivne teorije motivacije i paralelno sa njom, nastala je teorija motivacije postignuća. Iz kognitivističkog vrednosnog principa očekivanja, Atkinson, prvom polovinom sedamdesetih godina dvadesetog vijeka, razvija teoriju motivacije koja se zasniva na motivu postizanja. Ličnost je motivisana na aktivnost postizanjem uspjeha, a determinante te aktivnosti su: usmerenost, veličina i trajnost. Uz tendenciju za postizanjem uspjeha ide tendencija za izbjegavanjem neuspjeha (Suzić, 1998, str. 96). U istorijskom pregledu istraživanja treba se naglasiti da su značajan doprinos razvoju teorije ciljeva postignuća ponudila istraživanja koja su rezultat nezavisnog i kolaborativnog rada Kerol Ejms, Kerol Dvek, Marti Maera i Džona Nikolsa koji su tokom 1970-tih godina na Univerzitetu u Ilinoisu proveli niz istraživanja, koja su se bazirala na motivaciji postignuća (Elliot, 2005).

Naime, Eliot (Elliot, 2005) navodi da su nakon nekoliko godina istraživanja, Dvekova (Dweck, 1986) i Nikols (Nicholls, 1984) ponudili pomalo različite konceptualizacije teorije ciljeva postignuća. Tako je Dvekova u svojim istraživanjima došla do nalaza koja su pokazala da su mladi koji su bili istih sposobnosti reagovali različito na neuspjeh pri izvršenju zadatka (Dweck, 1986). Ove različitosti bile su produkt vjerovanja koje su mladi imali o inteligenciji. S jedne strane nalazi se inteligencija kao fiksirani, opšti entitet (teorija entiteta), dok se, s druge strane, nalazi inteligencija kao rastući repertoar vještina i znanja (inkrementalna teorija). Percepcija inteligencije vodi ka različitosti u percepciji sposobnosti, očekivanja, izazova, truda koji je potrebno uložiti, te emocionalnog doživljaja. Mladi koji su usvojili tzv. maladaptivni, bespomoćni obrazac odgovora i koji su neuspjeh povezivali sa manjkom sposobnosti, imali su negativna očekivanja i emocije, došlo je do opadanja njihovog truda i zalaganja, izbjegavali su naredne izazove, odnosno za njih je inteligencija bila nepromjenljivi entitet. S druge strane, nalazili su se mladi koji su

usvojili tzv. masteri obrazac odgovora. Ovi mladi su neuspjeh posmatrali kao indikator nedovoljno uloženog truda, a ne nedostatka sposobnosti, što je kod njih stvaralo drugačiji emocionalni ton. Tako su oni bili i dalje pozitivni i očekivali su da se mogu poboljšati i prevenirati nesuspjeh ukoliko povećaju trud i zalaganje. Takođe, mladi sa masteri obrascem nisu izbjegavali izazove, već su, naprotiv, težili ka njima. Oni su, ustvari, svoju inteligenciju percipirali promjenljivom, kao onu koja se može unapređivati i poboljšavati.

Uz ove istraživačke nalaze, Dwekova je ustanovila da mladi, ustvari, usvajaju različite ciljeve postignuća, i to ciljeve usmjerene ka učenju i performativne ciljeve (Dweck, 1986). Za prve, cilj je razvijanje kompetentnosti i usavršavanje izvršenja zadatka, dok je za druge cilj da se demonstrira kompetentnost ili izbjegne demonstracija nekompetentnosti.

Dwekova i Legetova polaze od pretpostavke da implicitne teorije inteligencije i ciljevi postignuća predviđaju konačni ishod (Dweck & Leggett, 1988). Prema njima, implicitne teorije su način putem kojih osoba vrši konceptualizaciju sebe, način na koji generiše interese i orijentiše sebe ka različitim ciljevima. Tako vjerovanje da je inteligencija fiksna i performativni ciljevi, obično, predviđaju neprikladne bihevioralne i kognitivne ishode (nizak nivo istrajnosti, sposobnosti izvršenja nekog zadatka i intrinzične motivacije, Tabela 1). S druge strane, percepcija inteligencije kao promjenljive i ciljevi usmjereni ka zrenju predviđaju adaptivne ishode (visoki nivoi istrajnosti, sposobnosti izvršenja zadatka i intrinzična motivacija).

Tabela 1

Teorije, ciljevi i bihevioralni obrasci (Dweck & Leggett, 1988)

Teorija inteligencije	Ciljevi postignuća	Pouzdanje u sposobnosti	Bihevioralni obrazac
Inteligencija je fiksna	Performativni ciljevi	Visoko	Masteri orijentisani (visoka istrajnost, traženje izazova)
		Nisko	Bespomoćnost (niska istrajnost, izbjegavanje izazova)
Inteligencija je promjenljiva	Masteri ciljevi	Visoko ili nisko	Masteri orijentisani (traženje izazova koji unapređuju učenje, visoka istrajnost)

Elliot i Dweckova za performativne ciljeve kažu da su to ciljevi putem kojih individue nastoje održati pozitivne ocjene svojih sposobnosti i izbjeći negativne ocjene i to tako što traže način da dokažu, validiraju ili dokumentuju svoju sposobnost, te da ju ne diskredituju (Elliot & Dweck, 1988). Za ciljeve učenja kažu da su to ciljevi putem kojih individue nastoje povećati svoju sposobnost ili usavršiti nove zadatke. Tako su učenici i studenti sa performativnim ciljevima primarno orijentisani ka tome da dokumentuju svoju sposobnost, pri čemu svako postignuće posmatraju kao refleksiju svoje sposobnosti. S druge strane, učenici i studenti sa ciljevima učenja žele da povećaju svoju sposobnost, pri čemu svako postignuće tumače kao korisnu informaciju. Za ove učenike i studente, neuspjeh samo indicira potrebu za primjenom nove strategije ili novog napora, dok je za učenike i studente sa performativnim ciljevima neuspjeh pokazatelj nedostatka sposobnosti što stvara prostor za bespomoćni obrazac odgovora. Ovaj bespomoćni obrazac odgovora naročito je aktiviran kada je ukombinovan sa slabim samopouzdanjem.

Nikolsova konceptualizacija ciljeva postignuća izrasla je iz istraživanja koja su se bavila koncepcijom sposobnosti djece i adolescenata (Nicholls, 1984). Prema

njemu, cilj postignuća predstavlja svrhu² za ponašanjem koje vodi postignuću. Svrha ponašanja može biti razvoj visokih sposobnosti ili demonstracija visokih sposobnosti (ili izbjegavanje demonstracije niskih sposobnosti).

Nikols smatra da se djeca više služe koncepcijom sposobnosti koja je samoreferentna, dok se adolescenti više služe koncepcijom sposobnosti koja je usmjerena ka drugima, pa je time manje i subjektivna (Ibidem). Djeca, ustvari, koriste koncepciju sposobnosti koja je manje diferencirana, dok adolescenti i odrasli koriste više diferenciranu koncepciju sposobnosti. Manje diferencirana koncepcija sposobnosti odnosi se na samopoređenje, tačnije, poredi se trenutno učenje i ovladavanje određenim zadatkom u odnosu na prijašnje učenje i zadatke. Više diferencirana koncepcija sposobnosti uključuje poređenje u odnosu na druge.

Ove koncepcije sposobnosti stvaraju i različite okvire za evaluaciju sposobnosti i uspjeha. U okviru manje diferencirane koncepcije sposobnosti, pokazatelj visokih sposobnosti je usavršen zadatak kao i trud i zalaganje koji vode ka učenju u višem stepenu. Procjene zadataka, truda i sposobnosti koje se vrše u odnosu prema drugima ukazuju na više diferenciranu koncepciju sposobnosti. To bi značilo da su zadaci teški ukoliko drugi ne uspijevaju da ih riješe, dok su sposobnosti visoke onda kada se utroši značajno manje napora u poređenju sa drugima pri izvršenju zadataka.

Za razliku od Dvekove (Dweckove, 1986), Nikols koristi različite termine za označavanje ciljeva (Nicholls, 1984). On govori o ciljevima usmjerenim ka zadatku i ciljevima usmjerenim ka egu. Za prve ciljeve veže se manje diferencirana koncepcija sposobnosti, sa svrhom razvoja sposobnosti kroz učenje ili usavršavanje zadataka, dok se drugi ciljevi odnose na želju za demonstracijom sposobnosti, tako što će se biti

² U pogledu definisanja ciljeva postignuća i Dvekova i Nikols koriste termin *svrha za ponašanjem* koje se može posmatrati iz dvije perspektive: 1) kao razlog da se nešto uradi, napravi, iskoristi te 2) kao željeni rezultat, kraj, meta (Elliot, 2005).

bolji od drugih i to uz što manje ulaganje truda (više diferencirana koncepcija sposobnosti).

Jako je važno spomenuti da su kasniji radovi Kerol Ejms i Dženifer Arčer (Ames & Archer, 1987, 1988) doveli do mogućnosti za integrativni pristup u teoriji ciljeva postignuća i, upravo, su njihovi radovi doveli do spajanja konceptualizacije teoretskih pristupa kako Dvekové i Nikolsa tako i Kovingtona, Maera i Rajana. Kao razlog za spajanje i stvaranje racionalne integrativnog pristupa, autorice Ejms i Arčer naglašavaju da su nalazi prethodno spomenutih autora vrlo slični te da je to dovoljno da se opravda terminološka konvergencija (Ames & Archer, 1987, 1988). Upravo je ovaj integrativni pristup doveo do kohezije unutar izvora o ciljevima postignuća što je dalje dovelo do isticanja značaja ovog konstrukta.

Prema riječima Eliota (Elliot, 2005), Ejmsova i Arčerova (Ames & Archer, 1987, 1988) su proširile konceptualizaciju ciljeva postignuća. Ciljevi postignuća tako predstavljaju mreže ili obrasce mišljenja i osjećanja o uspjehu, trudu, sposobnosti, greškama, povratnim informacijama i standardima evaluacije. Ovi obrasci mišljenja i osjećanja su međusobno povezani sa različitim ciljevima i osiguravaju široke okvire ili šeme označene kao orijentacije, kroz koje je situacija postignuća konstruisana i u koju se osoba uključuje. One su, takođe, naglasile da se ciljevi postignuća mogu primijeniti kako na nivou nastavne situacije tako i na individualnom nivou. Tako se danas teorija ciljeva postignuća primjenjuje u različitim disciplinama, kao što je pedagoška psihologija, sportska psihologija, socijalna psihologija.

Dakle, teorija ciljeva postignuća dio je motivacije postignuća, koja je generirana iz kognitivističkih učenja o motivaciji. U istraživačkim propitivanjima motivacije postignuća, ciljevi postignuća, između ostalih, rezultat su istraživanja Kerol Dvek i Džona Nikolsa, koji su ponudili klasifikaciju ciljeva na osnovu vjerovanja mladih o inteligenciji i sposobnosti. Prvobitna klasifikacija ciljeva postignuća tako je prepoznata kroz ciljeve usmjerene ka zrenju (masteri ciljevi) i

performativne ciljeve. U nastavku doktorske teze slijede teoretska pojašnjenja navedenih ciljeva, kao i relevantna istraživanja ishoda ovih ciljnih orijentacija, ali i uslova značajnih za usvajanje ovih ciljnih orijentacija.

Ciljevi usmjereni ka zrenju i performativni ciljevi

Prvobitni istraživački doprinosi u području ciljeva postignuća prepoznaju dvije kategorije ciljeva, uz fokusiranje na konstrukte kompetencija i sposobnosti. Tako Dvekova fokusirajući se na kompetencije, razlikuje sljedeće ciljeve (Dweck, 1986):

- Ciljevi usmjereni ka učenju (izv. Learning Goals) u okviru kojih mladi nastoje da povećaju svoje kompetencije, odnosno da razumiju ili nauče nešto novo;
- Performativni ciljevi (izv. Performance Goals) u okviru kojih mladi traže priznanje svojih kompetencija ili izbjegavaju negativne ocjene kompetencija.

S druge strane, Nikols o ciljevima govori kroz konstrukt sposobnosti (Nicholls, 1984):

- Ciljevi usmjereni ka zadatku predstavljaju manje diferenciranu koncepciju sposobnosti u okviru koje se osobe fokusiraju na razvoj vještina, učenje novih vještina i demonstraciju ovladavanja zadatkom. Demonstracija sposobnosti je samoreferentna i bazirana na maksimalnom trudu;
- Ciljevi usmjereni ka egu naglašavaju diferenciranu koncepciju sposobnosti, pri čemu se demonstracija sposobnosti bazira na minimalnom trudu i uz izvedbu koja je takva da nadmašuje izvedbe drugih.

Martin Maer (Maehr, 1984) slično kao i Nikols (Nicholls, 1984) govori o ciljevima usmjerenim ka zadatku i ciljevima usmjerenim ka egu. Pri prvim ciljevima,

osoba se fokusira na uključenje ili zaokupljenost određenim zadatkom uz percepciju posjedovanja kompetencija koje su potrebne za ovladavanje tim zadatkom. Ciljevi usmjereni ka egu odnose se na sposobnost da se prevaziđe standard izvršenja ili performanse zadatka naročito u relaciji sa performansom drugih.

Pored termina ciljeva usmjerenih ka učenju i zadatku, Ejmsova (Ames, 1992a,b) kao i Eliot i Harackiewicz (Elliot & Harackiewicz, 1996) koriste termin zrenje (izv. Mastery). U *Vodiču za nastavnike usmjerene na postignuća* (2014) koriste se termini orijentacija ka ocjenama i orijentacija ka učenju. Pri definisanju se ističe da su i jedni i drugi učenici zainteresovani za učenje, ali da su kod prvih prave vrijednosti u obrazovanju ocjene koje dobiju, a ne ono što nauče i usvoje. Takođe, i Ejmsova kada govori o performativnim ciljevima govori o ocjenama kao eksternim standardima, koji, pored želje za pozitivnim evaluacijama od strane drugih, stoje u pozadini postignuća učenika (Ames, 1992a).

Suzić (2005) navodi da postoje tri podvrste performativne ciljne orijentacije, pri čemu je moguće da jedna osoba ima kombinaciju sve tri orijentacije ili dvije. Te orijentacije su prepoznate: (1) kroz učenje i vježbanje da bi se bilo bolji od drugih, (2) u izbjegavanju onih koji su bolji, (3) u podmetanju drugima klipova u točkove.

Poslije svega naprijed rečenog o ciljnim orijentacijama, odnosno ciljevima postignuća, postavlja se pitanje razumijevanja ova dva prvobitno selektovana cilja postignuća u vaspitno-obrazovnom radu sa studentima? Svakako da možemo prepoznati situacije kada jedan od studenata sa živim i aktivnim interesovanjem nastoji da ovlada nastavnim zadacima i sadržajima, ne pokazujući preveliku zabrinutost za ocjene koje će postići, dok postoje studenti čija je jedina preokupacija ocjena, te stalna i kontinuirana težnja da ostvare bolji učinak od drugih studenata. Ako posmatramo nastavu i učešće studenata u diskusijama i njihovom doprinosu nastavnim sadržajima, vrlo često ćemo uočiti da oni koji su bili najaktivniji na nastavi, sa vrlo jakim i intelektualno kreativnim rješenjima određenih problema, ne ostvare visoke ocjene na konačnim finalnim pismenim zadacima. Takođe, nerijetko

se iznenadimo izvrsnim pismenim uratkom studenta kojeg nismo ni primjećivali na nastavi. Naravno, ove situacije ne možemo gledati isključivo kroz ciljeve koje su ovi studenti usvojili, jer postoji i niz drugih faktora koji su mogli voditi ka aktivnom uključenju u nastavu i/ili ka niskim i visokim ocjenama. Međutim, jako je važno uočavati i prepoznavati one situacije u kojima studenti pokazuju želju za razvojem određenih vještina i učenjem te demonstriraju potrebu za primjenom novih saznanja, od onih situacija u kojima su studenti vođeni eksternim ciljevima manifestovanim kroz postizanje visokih ocjena i promovisanje među ostalim studentima.

Dihtomija ciljeva Dvekovice (Dweck, 1986) i Nikolsa (Nicholls, 1986) pripada tzv. normativnom (prema Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002) ili klasičnom pristupu ciljevima postignuća. Međutim, kasniji istraživački nalazi doveli su do daljnijeg rafinisanja i specifikovanja ciljeva.

Osnov na kome su izvršena daljnja klasifikovanja ciljeva predstavlja Mek Klilendova klasična teoretska orijentacija motivacije (McClelland, 1951, prema Elliot & Harackiewicz, 1996). Ovaj klasični teoretski okvir prepoznat je kroz razlikovanje dvije motivacione orijentacije, i to tzv. prilaženje (izv. Approach) i izbjegavanje (izv. Avoidance). Prva motivaciona orijentacija ukazuje na okrenutost ka potencijalnim pozitivnim ishodima, dok druga referiše izbjegavanje negativnih potencijalnih ishoda.

Ustvari, Hajdi Grant i Kerol Dvek navode da postoje komplikovani nalazi istraživanja koji pokazuju da ciljevi usmjereni ka učenju utiču na intrinzičnu motivaciju, ali nikako na visoke ocjene, te da performativni ciljevi predviđaju visoke ocjene i da ne utiču na intrinzičnu motivaciju (Grant & Dweck, 2003). Shodno tome, došlo je do podjele performativnih ciljeva na one koji su usmjereni ka postizanju uspjeha i one koji su usmjereni ka izbjegavanje neuspjeha (Elliot & Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000a). Prvi performativni ciljevi pozitivno su povezani sa visokim ocjenama, dok drugi performativni ciljevi predviđaju nisku intrinzičnu motivaciju. Endrju Eliot i Džudit Harakievič su proveli eksperimente koji su pokazali da učenici sa performativnim ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju neuspjeha pokazuju niže

nivoa intrinzične motivacije u odnosu na učenike sa performativnim ciljevima usmjerenim ka postizanju uspjeha (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Takođe, Middleton i Midli prave klasifikaciju unutar performativnih ciljeva (Middleton & Midgley, 1997). Performativni ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha referišu želju da se izbjegne pokazivanje nekompetentnosti ili gluposti. S druge strane, performativne ciljeve usmjerene ka postizanju uspjeha operacionaliziraju kao:

- želju da se bude bolji u razredu od drugih učenika i
- želju da se demonstrira da su kompetentniji od drugih učenika.

Sve je to vodilo ka trodimenzionalnoj koncepciji ciljeva postignuća, gdje se pored ciljeva usmjerenih ka učenju, govori i o dva oblika performativnih ciljeva i to onih koji se ogledaju u postizanju pozitivnih ocjena vlastitih kompetencija te onih koji su usmjereni ka izbjegavanju negativnih ocjena kompetencija.

Elliot i Harackiewiczova uvažavaju trodimenzionalni okvir ciljnih orijentacija, pa vrše podjelu na ciljeve usmjerene ka zrenju, performativne ciljeve usmjerene ka postizanju uspjeha i performativne ciljeve usmjerene ka izbjegavanju neuspjeha (Elliot & Harackiewicz, 1996). Tako su ciljevi usmjereni ka zrenju i performativni ciljevi usmjereni ka postizanju uspjeha utemeljeni su u self-regulaciji shodno potencijalnim pozitivnim ishodima, dok su performativni ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha utemeljeni u self-regulaciji shodno potencijalnim negativnim ishodima. Učenici sa performativnim ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju neuspjeha žele da preveniraju negativne procjene od drugih, pa tako izbjegavaju da pokažu nekompetentnost (Elliot & Church, 1997) i obično su povezivani sa negativnim posljedicama, kao što su anksioznost, izbjegavanje traženja pomoći, samohendikepirajuće strategije, dezorganizovane navike učenja, kao i nizak akademski uspjeh (Elliot & Church, 1997; Midgley & Urđan, 2001; Wolters, 2004).

Eliot i Harackiewicz zaključuju da ova konceptualizacija teorije ciljeva postignuća predstavlja integraciju klasičnog i ovovremenog priloga motivaciji postignuća, jer je motivaciona orijentacija koja se odnosi na *postizanje i prilaženje uspjehu* parcijalizovana na nezavisne zrenje i performansa orijentisane ciljeve (kao što je to u trenutnim teoretskim okvirima ciljeva postignuća) dok je motivaciona orijentacija koja se odnosi na izbjegavanje inkorporirana kao ortogonalna motivaciona tendencija (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Kao što možemo primijetiti, postoje različitosti u pogledu označavanja ciljeva postignuća. Govori se o ciljevima usmjerenim ka učenju, ciljevima usmjerenim ka zadatku ili ciljevima usmjerenim ka zrenju, te se govori o performativnim ciljevima, ciljevima usmjerenim ka egu i ciljevima usmjerenim ka ocjenama. Takođe, vrlo često se koristi i termin ciljna orijentacija (izv. Goal Orientation), a koji se počinje koristiti još u ranim konceptualizacijama ciljeva, kada ih Dwekova definiše kao ciljeve postignuća ka kojima je osoba usmjerena, a koji su povezani sa kompetencijom (Dweck, 1986). Naravno, konceptualne relacije između ciljeva su kongruentne i tiču se samo termina koje autori više preferišu (Ames, 1992a,b).

U nastavku ove doktorske teze odlučila sam koristiti se sljedećim terminima: ciljevi usmjereni ka zrenju (masteri ciljevi) i performativni ciljevi, odnosno ciljna orijentacija zrenje i performativna ciljna orijentacija.

Izvorno, termin ciljevi usmjereni ka zrenju vezani su za sintagmu *Mastery Goals*, dok su performativni ciljevi vezani za *Performance Goals*. Obzirom da je jako teško naći termine u našim jezicima koji bi odgovarali u potpunosti značenju koje nose ovi ciljevi, odlučila sam se za termin zrenje i performativni ciljevi.

Međutim, da bismo stekli utisak o bližem značenju izvornih termina, potražila sam pojašnjenje u Webster Online Dictionary u okviru kojeg se termin *Mastery* odnosi na izvrsnu spretnost, vičnost i znanje o određenom predmetu ili aktivnosti, dok se glagol *master* odnosi na postajanje potpuno stručnim, vještim, izvježbanim, biti na vrhu, imati pravo razumijevanje i znanje. Izvorni termin *Performance*

označava aktivnost da se nešto uradi, izvede, proces manevrisanja ili operisanja nečim, vođenje nečeg ka akciji.

Uz konceptualizaciju ciljeva postignuća, uporedo su se dešavala istraživanja koja su osim provjere unitarnosti ovih koncepata imala za cilj da istraže posljedice koje ciljevi nose sa sobom, ali i determinante ovih ciljeva.

Različiti ciljevi vode ka različitim ishodima (Ames, 1992a,1992b; Dweck & Leggett, 1988). Kao odgovor na pitanja posrednika putem kojih različiti ciljevi rezultiraju različitim kognitivnim, emotivnim i bihevioralnim ishodima, Dvek i Leget navode da u *kognitivnom pogledu*, učenici sa različitim ciljevima pristupaju situaciji sa različitim zabrinutostima, postavljaju različita pitanja i traže različite informacije (Dweck & Leggett, 1988). Tako, na primjer, učenici sa performativnim ciljevima postavljaju pitanja kao što su „Da li je moja sposobnost ne/adekvatna“? Za ovu vrstu pitanja i zabrinutosti, ishod će biti glavni izvor informacija. Ukoliko osoba ostvari neuspjeh kao ishod to će dovesti do atribucije bespomoćnosti i procjene o neadekvatnosti sposobnosti.

S druge strane, učenici sa ciljevima usmjerenim ka zrenju postavljaju pitanje „Koji je najbolji način da povećam sposobnost ili postignem vještinu“? Kod ovih učenika ishod obezbjeđuje informaciju koja je neka vrsta povratne informacije o kvaliteti primijenjenih strategija. Ovdje će ishod obezbijediti informaciju u okviru koje i ako pojedinac ne slijedi optimalan obrazac, dalje ide pitajući se šta je još potrebno učiniti. Time neuspjeh jednostavno znači da trenutna strategija nije dovoljna i da zahtijeva nadogradnju ili izmjenu.

Znači, performativni ciljevi kreiraju kontekst u kome ishodi (kao što je neuspjeh) i input (kao što je viši napor) su interpretirani implikacijama koje imaju na sposobnost i njihovu adekvatnost, dok ciljevi usmjereni ka zrenju kreiraju kontekst u kome isti ishodi i inputi impliciraju efektivnost primijenjenih strategija učenja i vještina.

U *afektivnom pogledu*, neuspjeh učenika sa performativnim ciljevima, upozorava na nisku ocjenu njihovih sposobnosti što dalje predstavlja prijetnju njihovom samopouzdanju. Za učenike sa ciljevima usmjerenim ka zrenju, neuspjeh je samo znak da se treba uložiti više napora i domišljatosti, što kreira mogućnost za zadovoljavajuće iskustvo produkujući visoke pozitivne emocije.

U *biheviornom pogledu*, različiti ciljevi vode ka izboru različitih zadataka. U okviru performativnih ciljeva idealan zadatak bi bio onaj koji povećava pozitivne ocjene i ponos zbog sposobnosti i istovremeno umanjuje negativne ocjene, anksioznost i sram. Za učenike sa ciljevima usmjerenim ka zrenju, idealan zadatak bi bio onaj koji povećava rast i razvoj sposobnosti.

Ejmsova, takođe, govori o nizu različitih ishoda koje ciljevi mogu nositi u pogledu odnosa prema zadacima, emocijama i uspjehu pri ovladavanju zadacima (Ames, 1992a, 1992b). U njenim istraživanjima, učenici sa ciljevima usmjerenim ka zrenju karakterišu se višim nivoom efikasnosti, usmjerenosti na zadatak, višim interesom za zadatak, pozitivnim emocijama, pojačanom trudu i naporu koji ulažu u izvršenje zadatka, upotrebi kognitivnih i metakognitivnih strategija, kao i boljem izvršenju zadatka. Od njih se očekuje da će ustrajavati uprkos svim teškoćama na koje mogu naići prilikom ovladavanja zadatkom ili problemom, oni su otvoreni za izazovne aktivnosti i imaju visoku intrinzičnu motivaciju, za razliku od učenika sa performativnim ciljevima koji odustaju pri teškoćama, izbjegavaju izazove i imaju nisku intrinzičnu motivaciju (Dweck, 1986; Nicholls, 1984).

Ustvari, učenici sa performativnim ciljevima nastoje da ostvare bolji učinak od ostalih i da tako nadmaše ostale (Pintrich, 2000; prema Suzić, 2002). Tako ovi učenici postavljaju pitanja kao što su “Da li ovaj zadatak radim bolje nego moj prijatelj“, „Da li ću izgledati pametnije ako izvršim ovaj zadatak“, za razliku od učenika sa ciljevima usmjerenim ka zrenju koji se pitaju „Šta ću naučiti“ (Wigfield & Cambria, 2010).

Nalazi istraživanja o ishodima koje ciljne orijentacije nose sa sobom su različiti, tako za performativne ciljeve postoje istraživanja koja ukazuju na pozitivne ishode, kao što su istrajnost i upornost, pozitivne emocije i visoke ocjene (Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002), dok postoje i nalazi koji ukazuju na negativne ishode, kao što su anksioznost, neprilagođeno ponašanje i slaba retencija znanja (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). Isto tako Wolters i saradnici ukazuju na pozitivnu korelaciju između performativnih ciljeva i adaptivnih ishoda učenja, samoeфикаsnosti i akademskog uspjeha (Wolters i saradnici, 1996).

U nastavku doktorske disertacije donosim istraživanja koja su u proteklom periodu ispitivala dinamiku i relacije ciljnih orijentacija u vaspitno-obrazovnom radu kako osnovnoškolskog, srednjoškolskog, ali i visokoškolskog obrazovanja.

Istraživanja ciljnih orijentacija

Istraživanja ciljnih orijentacija u posljednjih nekoliko decenija su vrlo aktuelna i široko primjenjivanja u vaspitno-obrazovnom kontekstu. Pregled dostupne mi literature govori da su ciljne orijentacije najčešće ispitivane u njihovoj relaciji sa akademskim uspjehom (Elliot & Church, 1997; Grant & Dweck, 2003; Harackiewicz i saradnici, 2002; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004), interesom za nastavni materijal (Hidi & Harackiewicz, 2000), definicijom uspjeha (Midgley i saradnici, 1998), kvalitetom uključenja u proces učenja (Ames, 1992b), percepcijom izazova (Diener & Dweck, 1978), percepcijom inteligencije (Dweck & Legget, 1988), sklonosti akademskom varanju (Anderman & Murdock, 2007), emocijama (Pekrun i saradnici, 2006; Suzić, 2002), suočavanju sa stresom (Brdar i Bakarčić, 2006) i slično.

U pogledu procjene uspjeha, učenici sa ciljevima usmjerenim ka zrenju, uspjeh definišu u relaciji sa zadatkom uz nastojanje da povećaju svoje vještine i razumijevanje, dok je progres mjeran self-referencijalnim terminima. S druge strane, uspjeh definisan u odnosu prema drugima i stalno nastojanje da se ostvare pozitivne evaluacije, a izbjegnu negativne kompetencije, karakteristika je učenika sa performativnim ciljevima (Midgley i saradnici, 1998). Interes za nastavni materijal predstavlja emotivnu reakciju koju učenici doživljavaju prilikom rada na određenom nastavnom materijalu, i obično je riječ o povećanoj pažnji, uključenosti i personalnoj vrijednosti koja se pridaje tom materijalu. Zainteresovani učenici nisu pasivni primaoci materijala, već aktivni subjekti u unapređenju vlastitog znanja. Oni samostalno generišu pitanja o materijalu koja kod njih izazivaju znatiželju i nastoje da odgovore na ova pitanja.

Kada govori o ciljevima usmjerenim ka zrenju, Ejmsova naglašava da je mnogo značajnije naglasiti da ovi ciljevi povećavaju kvalitet uključenja u proces učenja, a ne samo količinu vremena koje učenici provedu u učenju (Ames, 1992b). Kvalitet uključenja u proces učenja odnosi se na aktivno uključenje koje karakteriše primjena efektivnih strategija učenja i efektivnih strategija rješavanja problema. Naravno, korištenje ovih strategija, rezultat je vjerovanja ovih učenika da, upravo, trud vodi ka uspjehu, te da je važno poznavati odgovarajuće strategije kao i način njihove primjene. Tako će se učenici i studenti koje karakterišu ciljevi usmjereni ka zrenju više fokusirati na usvajanje novih znanja, vještina, sposobnosti, na svoj vlastiti rast i razvoj, intrigiraće ih izazovni zadaci, jer oni obezbjeđuju rast, dok će se učenici sa performativnim ciljevima uvijek brinuti da budu bolji od drugih procjenjujući vlastite sposobnosti, znanja i vještine u odnosu na sposobnosti, znanja i vještine drugih. Mogli bismo reći da prve karakterišu intrapersonalni standardi rasta i razvoja, a druge interpersonalni standardi procjene vještina, odnosno prvi žele razviti nove vještine, unaprijediti kompetentnost i pritom birati izazovne zadatke, dok drugi žele biti najbolji ili jednostavno izbjeći procjene vlastitih slabijih sposobnosti.

Maer i Andermen navode da su učenici sa ciljevima usmjerenim ka zrenju primarno zainteresovani za učenje zbog učenja, pokazuju pozitivne emocije prema zadacima uz kontinuirani interes čak i izvan konteksta učenja (Maehr & Anderman, 1993). Oni su zainteresovani za rješavanje problema, izazova i novih situacija, te koriste efektivne strategije učenja. Takođe, oni vrše monitoring vlastitog razumijevanja nastavnog materijala, povezujući nove naučene sadržaje sa prijašnjim sadržajima, uz pokušaje razumijevanja konceptualnih i apstraktnih relacija. S druge strane, učenici sa performativnim ciljevima koriste površinske strategije učenja, kao što su memorisanje i ponavljanje. Obično se ovi učenici ne uključuju u situacije rješavanja problema i kritičkog razmišljanja, niti razmišljaju o naučenom. Oni radije traže prečice i brza rješenja.

Istraživanje Diner i Dvek pokazuje da učenici koje karakterišu performativni ciljevi više se fokusiraju na svoje sposobnosti i njihovu adekvatnost (ili neadekvatnost), oni vide izazovne probleme kao prijetnju samopouzdanju, dok učenici sa ciljevima usmjerenim ka zrenju više se fokusiraju na strategiju i napor, te izazovne probleme vide kao prilike za učenje nečeg novog (Diener & Dweck, 1978).

U studiji Midlton i Midli ciljevi usmjereni na zrenje pozitivno su povezani sa strategijama self-regulacije i samoefikasnošću, a negativno su povezani sa izbjegavanjem traženja pomoći (Middleton & Midgley, 1997). Performativni ciljevi usmjereni ka postizanju uspjeha pozitivno su povezani sa anksioznošću u ispitnim situacijama, sa izbjegavanjem traženja pomoći, dok su negativno povezani sa slabijim izvršenjem zadatka. Performativni ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha pozitivno su korelirali sa anksioznošću pri ispitnim situacijama, sa traženjem pomoći i negativno sa strategijama self-regulacije i samoefikasnošću.

U procjeni i stavovima o inteligenciji, istraživanja Dvek i Leget (Dweck & Leggett, 1988) potvrdila su nalaze Dvekove (Dweck, 1986), koja pokazuju da učenici sa performativnim ciljevima vjeruju da je inteligencija fiksna ili nepromjenljiva, dok učenici sa ciljevima usmjerenim na zrenje vjeruju da je inteligencija promjenljiva i

rastuća. Dweck i Legget takođe ukazuju na povezanost performativnih ciljeva i negativnih ishoda, kao što je izbjegavanje izazova i površinskog učenja (Dweck & Legget, 1988).

Ciljne orijentacije su istraživane i sa aspekta akademskog varanja, pa su tako Anderman i Murdock došli do nalaza koji pokazuju da su učenici koje karakteriše performativna ciljna orijentacija skloniji varanju kao adaptivnoj strategiji za postizanje uspjeha i izbjegavanje neuspjeha, za razliku od učenika koji iskazuju ciljeve usmjerene ka zrenju (Anderman & Murdock, 2007).

Ciljne orijentacije su se pokazale značajnim i za suočavanje sa stresom. Tako se, u studiji (Brdar i Bakarčić, 2006) koja je u fokusu imala stres koji je rezultat loših ocjena, pokazalo da su masteri i performativni ciljevi značajani prediktori problemski usmjerenog suočavanja sa lošom ocjenom. S druge strane, učenici sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju truda su više, a učenici sa ciljevima usmjerenim ka zrenju, manje skloni emotivno usmjerenom suočavanju sa lošom ocjenom. Ovdje se emotivno usmjereno suočavanje odnosilo na primjenu strategija izražavanja emotivnih reakcija kao što su bijes, krivnja uz nastojanje da se školski neuspjeh zaboravi, dok se problemu usmjereno suočavanje odnosilo na rješavanje problema i traženje roditeljske pomoći.

Kaplan i Maer su istraživali psihološko blagostanje učenika koje su mjerili putem varijabli kao što su emocionalni ton, povezanost sa vršnjacima i školom, te kontrola impulsa (Kaplan & Maehr, 1999). Nalazi su pokazali pozitivnu povezanost ciljeva usmjerenih ka zrenju i psihološkog blagostanja, dok su performativni ciljevi negativno povezani sa psihološkim blagostanjem.

U pogledu emocija koje se vežu za ciljne orijentacije, Pekrun i saradnici (2006) u svome istraživanju dolaze do nalaza koji pokazuju da se emocije kao što su radost, nada i ponos prilikom učenja vežu za ciljnu orijentaciju koja je usmjerena na zrenje dok se ponos veže za performativne ciljeve.

Takođe, Linnenbrink i Pintrich naglašavaju da ciljevi postignuća djeluju na specifične emocije učenika i studenata, koje su obično kratke u trajanju, ali tokom vremena mogu preći u opšta stanja i raspoloženje (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Ciljevi koji su usmjereni ka postizanju uspjeha, bilo da je riječ o masteri ili performativnim ciljevima, povezani su sa ushićenjem (kada osoba ostvari uspjeh) ili tugom (kada osoba ne ostvari uspjeh). Ciljevi sa orijentacijom na izbjegavanje povezani su sa olakšanjem (kada se neuspjeh izbjegne) ili anksioznošću (kada se ne uspije izbjeći neuspjeh).

Miki i saradnici dolaze do nalaza koji pokazuju da učenici, koji su usvojili ciljeve usmjerene ka zrenju, koriste više nivoe kognitivnog uključenja, odnosno metakognitivne strategije i samoregulacione strategije kao što su monitoring pažnje, trud i zalaganje, povezivanje novih informacija sa postojećim i aktivni monitoring razumijevanja (Meece i saradnici, 1988). Učenici sa performativnim ciljevima koriste tehnike koje maksimizuju kratkoročno pamćenje za test, ali se ne fokusiraju na učenje kao bitan dio zadatka.

Istraživanje na Univerzitetu u Kaliforniji pokazuje da studenti istovremeno mogu usvojiti više ciljnih orijentacija (Roebken, 2007). Studenti su tako podijeljeni u tri grupe s obzirom na ciljne orijentacije, i to studenti sa ciljevima usmjerenim ka zrenju, studenti sa istovremeno zastupljenim masteri i performativnim ciljevima i studenti sa istovremeno zastupljenim performativnim ciljevima i izbjegavanju rada. U sumiranju nalaza navodi se da su studenti sa istovremeno zastupljenim masteri i performativnim ciljevima više zadovoljni svojim sveobuhvatnim edukacionim iskustvom, postižu bolja akademska postignuća, integrišu znanje koje su dobili iz različitih kurseva, istražuju vlastite stavove mnogo češće, rade više i rade sa studentima kolaborativno kako bi bolje razumjeli nastavni materijal u odnosu na ostale dvije skupine studenata.

Tako neki autori predlažu da se usvoji multipla perspektiva ciljnih orijentacija, jer učenici mogu istovremeno imati više od jednog cilja postignuća, te da

istovremeno usvajanje masteri i performativnih ciljeva ima pozitivnije efekte na ishode, nego pojedinačni cilj (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000b).

Multipla perspektiva polazi od pretpostavke da masteri ciljevi usmjereni ka postizanju uspjeha i performativni ciljevi usmjereni ka postizanju uspjeha imaju pozitivne ishode. U tom pogledu govori se o četiri moguća obrasca multiplih ciljeva (Barron & Harackiewicz, 2001):

- Aditivni obrazac naglašava da svaki cilj može nezavisno imati osnovni pozitivni efekat na iste ishode;
- Specijalizovani obrazac sugerše da su masteri i performativni ciljevi usmjereni ka postizanju uspjeha pozitivno povezani sa različitim ishodima;
- Interaktivni obrazac naglašava viši značaj i prednost koju kombinacija masteri ciljeva i performativnih ciljeva usmjerenih ka postizanju uspjeha ima na ishode;
- Selektivni obrazac najviše je uočljiv kada učenici i studenti izabiru različite ciljeve u zavisnosti od situacionih faktora.

U ovom dijelu doktorske teze predstavljena su istraživanja dvodimenzionalne konceptualizacije ciljnih orijentacija, koja prepoznaju masteri i performativne ciljeve. U nastavku slijede pojašnjenja trodimenzionalnog i četverodimenzionalnog okvira ciljnih orijentacija, te s tim u vezi povezana istraživanja o ishodima i uslovima nastanka ovih orijentacija.

Trodimenzionalni i četverodimenzionalni okvir ciljnih orijentacija

Prethodno navedeni teoretski okviri ciljeva postignuća dio su dihotomne i trodimenzionalne konceptualizacije ciljeva. U dihotomnom modelu postoji klasifikacija ciljeva postignuća na one koji masteri i performativne ciljeve, dok u trodimenzionalnom modelu dolazi do dalje klasifikacije unutar performativnih

ciljeva. Klasifikacija je izvršena s obzirom na dva motivaciona pristupa, odnosno usmjerenost ka uspjehu i izbjegavanje neuspjeha.

Performativni ciljevi su tako podijeljeni na one koji su usmjereni ka postizanju uspjeha i na one koji su usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha. Učenici sa performativnim ciljevima usmjereni ka postizanju uspjeha fokusiraju se na postizanje povoljnih ocjena vlastitih kompetencija od strane drugih, dok učenici sa performativnim ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju neuspjeha fokusiraju se na izbjegavanje nepovoljnih ocjena vlastitih kompetencija od strane drugih. Performativni ciljevi usmjereni ka postizanju uspjeha obično se povezuju sa pozitivnim ishodima kao što je istrajan rad na postignuću uprkos poteškoćama i izazovima na koje mogu nailaziti, dok se performativni ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha povezuju sa nepovoljnim ishodima kao što su izbjegavanje izazovnih zadataka i lako odustajanje u suočavanju sa teškoćama i preprekama (Elliot & Church, 1997).

Novije pristupe ciljevima postignuća (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a) karakteriše četverodimenzionalna konceptualizacija ciljeva (okvir 2 x 2) pri čemu se i ciljevi usmjereni ka zrenju dalje dijele.

Naime, Elliot i McGregor navode da je nemoguće formulisati cilj postignuća a koji ne uključuje, implicitno ili eksplicitno, informacije koje se odnose na način na koji se pristupa *definiciji* i *valentnosti* kompetencije (Elliot & McGregor, 2001).

Tako se prema njima kompetencija *definiše* kao standard koji se koristi u evaluaciji performanse, pa govore o apsolutnim, intrapersonalnim i normativnim standardima. Apsolutni standard govori da li je neko postigao razumijevanje i ovladao zadatkom, intrapersonalni standard govori da li je došlo do unapređenja performanse ili potpunog razvoja vještine ili znanja, dok normativni standard govori da li je neko bolji od drugih. U okviru *valentnosti*, kao druge varijable, kompetencija se može opisivati kao pozitivna, željena mogućnost (npr. uspjeh) ili negativna, neželjena mogućnost (npr. neuspjeh).

Posmatrano kroz standarde evaluacije i valentnost uspjeha, u trodimenzionalnom konceptualnom okviru, normativni standardi kompetencije uz pozitivnu valentnost pripadaju performativnim ciljevima usmjerenim ka postizanju uspjeha, dok normativni standardi kompetencije uz negativnu valentnost pripadaju performativnim ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju. Naravno, apsolutni/intrapersonalni standardi kompetencije uz pozitivnu valentnost osobine su ciljeva usmjerenih ka zrenju.

Suzić (2010) navodi da je kompetencija sposobnost na djelu, jer neko može imati, na primjer, sposobnost vožnje bicikla, ali kompetentan je tek onda kada zna voziti bicikl, odnosno sposobnost može postojati i bez kompetencije, a kompetencija podrazumijeva sposobnost na djelu.

Kao što se vidi, ciljevi usmjereni ka zrenju bili su unitarni konstrukt, sve dok Elliot i Mek Gregor nisu predložili 2 x 2 konceptualizaciju ciljeva postignuća (Shema 1), prema kojoj se i masteri orijentacija diferencira na *postizanje uspjeha i izbjegavanje neuspjeha* (Elliot & McGregor, 2001).

Masteri ciljevi orijentisani na izbjegavanje neuspjeha prepoznaju se u sljedećim situacijama: nastojanje da se izbjegne nesporazum, nastojanje da se ne napravi greška u poslovnim transakcijama, nastojanje da se ne promaši trojka u košarkaškoj utakmici, nastojanje da se ne zaboravi ono što se naučilo i slično. Tako je kompetencija ovdje definisana kao apsolutni zahtjevi za postignućem zadatka uz izbjegavanje negativne mogućnosti. Konceptualno, masteri ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha razlikuju se od masteri ciljeva usmjerenih ka postizanju uspjeha u valentnosti kompetencije, od performativnih ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju neuspjeha razlikuju se u standardima definicije kompetencije i od performativnih ciljeva usmjerenih ka postizanju uspjeha razlikuju se i u standardima definicije i valentnosti kompetencije.

Definicija

		Apsolutni/ intrapersonalni (masteri)	Normativni (performativni)
Valencija	Pozitivna (postizanje uspjeha)	Masteri	Performativni
	Negativna (izbjegavanje neuspjeha)	Masteri	Performativni

Shema 1. Četverodimenzionalni okvir ciljeva postignuća (Elliot & McGregor, 2001)

Naime, karakteristične izjave koje prate navedenu četverodimenzionalnu konceptualizaciju ciljnih orijentacija jesu sljedeće (Elliot & Murayama, 2008):

- Masteri cilj usmjeren ka postizanju uspjeha: *Moj cilj je da u potpunosti ovladam nastavnim materijalom;*
- Masteri cilj usmjeren ka izbjegavanju neuspjeha: *Bojim se da neću naučiti sve što je potrebno;*
- Performativni cilj usmjeren ka postizanju uspjeha: *Moj cilj je da izvodim zadatke bolje i dobijem bolje ocjene u odnosu na druge učenike;*
- Performativni cilj usmjeren ka izbjegavanju neuspjeha: *Moj cilj je da izbjegnem da loše izvodim zadatke u odnosu na druge, odnosno samo želim izbjeći da budem lošiji u odnosu na druge*

Ustvari, masteri ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha dovode do pomalo miješanih motivacionih obrazaca. Tako, na primjer, Eliot navodi da masteri komponenta cilja može nastati iz najpogodnijih uzroka i tako voditi ka pozitivnim posljedicama (istrajnost, zalaganje i kontinuirani trud) pod uslovom da pojedinac negativne pojave može vidjeti i kao prepreke, ali i izazove nasuprot pokazatelju

slabih i limitiranih sposobnosti (Elliot, 1999). S druge strane, komponenta izbjegavanja može nastati iz nepogodnih uzroka i voditi ka negativnim posljedicama i to onda kada pojedinca vodi strah od neuspjeha te on moguće negativne pojave ne vidi kao izazove nego kao pojave koje treba izbjegavati zbog straha od mogućeg osjećaja srama.

Tabela 2

Ciljne orijentacije kroz okvir: postizanje uspjeha i izbjegavanje neuspjeha (Pintrich, 2000b)

	Postizanje uspjeha	Izbjegavanje neuspjeha
Zrenje	Fokus na učenju, razumijevanju i ovladavanju zadatkom Standardi samounapređenja, progresa, dubokog razumijevanja zadatka	Fokus na izbjegavanju nerazumijevanja, neučenju i neovladavanju zadatkom Standardi „ne biti u krivu“, ne raditi pogrešno
Performansa	Fokus da se bude superiorniji, bolji, pametniji u odnosu na druge, najbolji pri izvršenju zadatka Normativni standardi postizanja najboljih ocjena, biti najbolji u razredu	Fokus na izbjegavanju inferiornosti, da se ne izgleda glupim i lošim u odnosu na druge Normativni standardi ne postizati najslabije ocjene, ne biti najgori u razredu

Pintrič je izvršio poređenje (Tabela 2) između masteri i performativnih ciljeva, pomoću varijabli koje se odnose na razloge za uključenje u aktivnosti i te standarde ili kriterije koje osobe koriste pri procjeni izvršenja aktivnosti (Pintrich, 2000b, str.100). Tako se može uočiti da su u varijabli *postizanje uspjeha* obje ciljne orijentacije u postizanju pozitivnih stanja, uz fokus na usavršavanje (masteri) i želju da se bude najbolji (performansa), te standarde samounapređenja (masteri) i standarde postizanja najboljih ocjena (performansa). S druge strane, varijabla *izbjegavanje neuspjeha* kod obje ciljne orijentacije javlja se u terminima izbjegavanja negativnih stanja, kao što su izbjegavanje nerazumijevanja i standarde koji nalažu da se ne smije raditi pogrešno i loše zadatak (masteri), te izbjegavanje inferiornosti i standarde koji nalažu izbjegavanje najslabijih ocjena (performansa).

Dakle, prvobitna klasifikacija na masteri i performativne ciljeve doživjela je proširenje kroz trodimenzionalni okvir, koji diferencira performativne ciljeve na one koji su usmjereni ka postizanju uspjeha i one usmjerene ka izbjegavanju neuspjeha. Isto tako, kasnije je izvršena i podjela masteri ciljeva na one koji su usmjereni ka postizanju uspjeha i izbjegavanju neuspjeha. S obzirom da je četverodimenzionalni okvir dio novijih propitivanja, tako su i istraživanja koja provjeravaju ovu klasifikaciju još uvijek rijetka, a što bi, svakako, moglo biti usmjerenje za druge istraživače. U nastavku slijedi i teoretsko pojašnjenje treće ciljne orijentacije, koja je bila dio mog istraživanja, odnosno ciljna orijentacija usmjerena ka izbjegavanju rada.

Ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada

Istraživači u području ciljeva postignuća najviše govore o masteri i performativnim ciljevima. Međutim, u posljednje vrijeme govori se i o potrebi za proširenjem ciljeva. Tako, na primjer, autori govore o socijalnim ciljevima kao što su socijalna afilijacija, socijalno odobravanje, socijalna odgovornost, socijalni status i socijalna briga (Dowson & McInerney, 2003).

Drugi autori ukazuju na još jednu značajnu ciljnu orijentaciju koja je usmjerena na minimalno ulaganje truda, i obično se veže za termin izbjegavanje rada (Harackiewicz i saradnici, 1997). Kada se govori o ciljevima izbjegavanja rada, onda se oni zajedno sa učeničkom apatijom, a za razliku od masteri i performativnih ciljeva, konstantno posmatraju kao negativni razvojni obrasci. Apatija učenika obično se odnosi na stanje pri kojem su učenici bezvoljni za učenje ili učestvovanje u aktivnostima koje oni ne smatraju značajnim ili interesantnim, tako da mogu biti toliko otuđeni da aktivno izbjegavaju bilo kakve pokušaje za uključenjem. Brafy (Brophy, 2005) smatra da je apatija najozbiljniji motivacioni problem i da se sa njim

nastavnici moraju boriti mnogo više nego sa naučenom bespomoćnošću ili anksioznošću.

Orijentacija na izbjegavanje rada može se prepoznati u situacijama u kojima učenici nastoje da ulože što manje napora za postignuće u akademskom prostoru. Pritom mogu se koristiti različitim sredstvima, tražiti pomoć od nastavnika, pronalaziti načine da drugi učenici rade za njih. Oni ne skrivaju negativne emocije koje imaju prema radu i učenju (Suzić, 2002). Kada se porede sa masteri i performativnim ciljevima, učenici sa ciljevima usmjerenima ka izbjegavanju rada, konzistentno izbjegavaju ulaganje truda za postignuće i uspjeh, preduzimaju samo minimum za prolaz i izbjegavaju izazovne zadatke (King & McInerney, 2014).

Razlog zbog kojeg se govori o ciljevima usmjerenim na izbjegavanje rada jeste nemogućnost pojašnjavanja ponašanja učenika sa slabim postignućem koji nisu zainteresovani niti za učenje niti su zainteresovani za komparaciju i takmičenje sa drugima (Elliot, 1999).

Jako je važno da ovdje naglasimo da se ciljna orijentacija izbjegavanje rada razlikuje od performativnih ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju neuspjeha. Naime, razlika leži u razlozima za uključenje u određena ponašanja. Tako se učenik koga karakterišu performativni ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha boji određenog djelovanja iz straha od neuspjeha, dok učenik sa ciljevima usmjerenim na izbjegavanje rada jednostavno nije zainteresovan da djeluje uopšte (Middleton & Midgley, 1997). Takođe, Eliot naglašava da je razlika očigledna između masteri i performativnih ciljeva sa jedne strane i ciljeva izbjegavanja rada, sa druge strane, jer kod drugih postoji potpuno odsustvo cilja postignuća (Elliot, 1999). Kod cilja usmjerenog ka izbjegavanju rada uspjeh se definiše u terminima utroška truda na zadacima, a ne u terminima bilo kojih mjerenja kompetencije. Upravo je istraživanje King i Mek Inerni dokazalo da je riječ o jednodimenzionalnom konstrukt, koji se razlikuje od masteri i performativnih ciljeva (King & McInerney, 2014).

Suzić (2005) smatra da ukoliko su djeca svoja prva iskustva školskog učenja stjecala pod određenom presijom ili uz negativne emocije onda je vjerovatno da će i svaki kasniji oblik učenja vezati za neugodu, pa time i usvojiti orijentaciju izbjegavanje rada.

Arčerova navodi da interesi i izvori samopoštovanja kod ovih učenika leže u drugim područjima, a ne onim vezanim za edukacioni prostor (Archer, 1994). U kvalitativnoj studiji Dovsona i Mek Inerni izdvojene su izjave učenika koje su kategorisane unutar ciljeva usmjerenih na izbjegavanje rada (Dowson & McInerney, 2001): „Ne volim da radim domaće zadatke, jer mi oduzimaju puno vremena“, „Svi žele da rade što jednostavnije zadatke. Ne baš svi, ali većina“, „Ne volim predmete koji su teški. Lagani predmeti su najbolji“. Autori takođe navode da ovi učenici konstantno traže pomoć nastavnika, čak i pri jednostavnim zadacima, glume nekompetentnost ili nerazumijevanje, iako je razumijevanje ili kompetencija ranije demonstrirana, spremni su kopirati zadatke, pogotovo one teške, te lijeni su i letargični, žele biti negdje drugo, osjećaju ljutnju prema nastavniku kada traži izvršenje teških zadataka i osjećaju olakšanje kada mogu izabrati lakše zadatke. Kod Harakievičeve i njenih saradnika ciljna orijentacija izbjegavanje rada bila je negativni prediktor finalnih ocjena kod univerzitetskih studenata. Takođe, postojala je negativna povezanost između ove ciljne orijentacije i interesa ovih studenata za nastavu (Harackiewicz i saradnici, 1997).

Ova ciljna orijentacija je generalno povezana sa neželjenim ishodima i posljedicama, kao što su strategije površnog učenja, strah od neuspjeha, anksioznost pri testovima, osjećaj neadekvatnosti, cinizam vezan za školu, manjak interesa, slaba samoefikasnost, slabo samopuzdanje, slabo pridavanje vrijednosti učenju (Barron & Harackiewicz, 2003; Harackiewicz i saradnici, 2000)

Kada se govori o faktorima koji mogu djelovati na pojavu ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada onda se spominje da ovi učenici obično inteligenciju vide kao zadanu i nepromjenljivu, te se govori o maladaptivnoj povezanosti sa značajnim drugima, kao što su roditelji, vršnjaci i nastavnici (King & McInerney, 2014).

Iako je u istraživanjima najčešća propitivana klasifikacija ciljeva koja prepoznaje masteri i performativnu ciljnu orijentaciju, ja sam se u istraživanju željela posvetiti i ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada, s obzirom da ovi ciljevi nose više negativnih ishoda. Prepoznavanje ove ciljne orijentacije među studentima zasigurno će otvoriti pitanja o načinima na koji se ovi studenti mogu više uključiti u aktivno i predano učenje.

Značaj teorije ciljeva postignuća u vaspitno-obrazovnom procesu

U posljednjih četrdeset godina možemo naići na vrlo široku mrežu radova iz oblasti teorije ciljeva postignuća, koja su se najvišim djelom fokusirala na ispitivanje kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih ishoda ciljnih orijentacija učenika, ali i studenata. Takođe, ovi nalazi su istovremeno predstavljali, mogli bismo reći i dalje predstavljaju, svojevrsni izazov za njihovu praktičnu primjenu u vaspitno-obrazovnom procesu. Međutim, kao što Maer i Zušo naglašavaju, teorija ciljeva ima potencijala da vodi reforme u oblasti vaspitanja i obrazovanja kao što je to činila i prije (Maehr & Zusho, 2009).

Suzić (1998, str. 98–99) govori o pedagoškim implikacijama motivacije postignuća:

- Učenik treba da ima pregled vlastitog napredovanja, vlastite istorije uspjeha i neuspjeha. Ovdje je važnije poređenje koje učenik ostvaruje u odnosu na svoje prethodno postignuće nego poređenje sa postignućima drugih učenika. Treba izbjeći situacije u kojima spektakularno postignuće talentovanih učenika obeshrabruje male pomake u pozitivnim ostvarenima prosječnih. Treba izbjeći javno saopštavanje neuspjeha.
- Razvijati samopuzdanje učenika u radu (mali pomaci, hodogrami, vježbe i slično). Samopuzdanje se postiže samostalnim ili grupnim radom učenika,

a verifikacija učenikovog napredovanja u vidu pozitivnih pomaka (postignuća) je snažan motiv daljeg angažovanja u nastavi.

- Stvarati uslove da učenik postigne uspjeh u nastavi, jer uspjeh ohrabruje i jača samopuzdanje.
- Razviti situaciju prihvatanja i saradnje u učeničkom kolektivu (topla emocionalna klima, atmosfera saradnje i drugi socijalno-integrativni oblici ponašanja učenika).

Upravo je za neke autore (Ames, 1992a; Maehr & Midgley, 1996) teorija ciljeva postignuća poslužila kao vodič za određene školske reforme, intervencije i programe. Ove intervencije i programi najviše su isticali ulogu nastavnika u obezbjeđenju nastavnih uslova koji će voditi ka usvajanju ciljeva usmjerenih ka učenju.

Tako je Ejmsova, uz saznanja iz teorije ciljeva postignuća, u osnovnoj školi razvila intervenciju, tzv. TARGET program (Ames, 1992a). Ova autorica se pored saznanja iz teorije ciljeva postignuća oslanjala i na saznanja Epštajnovе (Epstein, 1987) o nastavnim strategijama koje akronimski nose naziv TARGET (**T**ask-zadatak, **A**utonomy-autonomija, **R**ecognition-priznavanje, **G**rouping-grupisanje, **E**valuation-evaluacija, **T**ime-vrijeme). Ejmsova je zajedno sa svojim kolegama kao i učiteljima osnovnih škola radila na razvoju instrukcijskih strategija koje će fokusirati učenike na masteri ciljeve i ciljeve učenja. Nakon jednogodišnjeg programa, učenici koji su bili u riziku za akademske probleme na kraju programa nastavnu klimu su više procjenjivali kao onu koja je usmjerena na masteri ciljeve, imali su pozitivnije stavove prema matematici i više su koristili odgovarajuće kognitivne strategije učenja. Ovaj program, ustvari, opisuje značajne nastavne karakteristike koje mogu voditi ka usvajanju ciljne orijentacije koja je povezana sa učenjem i zrenjem. Nastavne strategije koje su bile dio ovog programa su:

- struktura zadatka (**T**ask),
- autonomija (Autonomy, Authority),

- priznavanje (Recognition),
- grupisanje (Grouping),
- evaluacija (Evaluation) i
- vrijeme (Time).

Struktura zadatka odnosi se na to šta djeca uče i koji zadaci su im dodijeljeni, odnosno uključuje sadržaj i slijed kurikuluma, dizajn nastavnog rada i domaćih zadataka, nivo težine i zahtjevnosti zadataka i potrebnog materijala za izvršenje zadataka (Epstein, 1987). Zadaci treba da budu različite težine, da uključuju novine, različitosti, pronalaženje ili rješavanje problema, izazove koji prate potrebe učenika (Ames, 1992a). Zadaci treba da budu tako konstruisani da se fokusiraju na razumijevanje sadržaja, na poboljšanje vještina ili izgrađivanje novih vještina, te da uključuje kratkoročne i realistične ciljeve. Ono što je takođe značajno, jeste da zadatak mora nositi i personalni značaj za učenika te smislenost sadržaja. Ejmsova uvažava i socijalnu komponentu zadatka, odnosno način na koji je zadatak predstavljen od strane nastavnika te kako međudjeluje sa drugim strukturama u nastavi (Ibidem).

Autonomija se odnosi na vrstu i frekvenciju participacije u akademskim i drugim programima u školi, uključujući i distribuciju donošenja odluka od strane administratora, nastavnika, učenika, roditelja i drugih iz školske zajednice (Epstein, 1987). Autonomija kao nastavna strategija podrazumijeva da je važno omogućiti učenicima da učestvuju u donošenju odluka, na primjer, da imaju priliku za izbor zadataka, te priliku za selfmonitoring (Ames, 1992a).

Priznavanje kao struktura odnosi se na korištenje nagrada, pohvala za trud i postignuće učenika (Epstein, 1987). Ovdje je jako važno naglasiti da se model nagrađivanja mora planirati jako oprezno kako bi se izbjegla socijalna komparacija. Ejmsova predlaže da se motivacija može održavati kroz priznavanje i nagrađivanje individualnog progressa i poboljšanja, te kroz kreiranje prilika za nagrađivanje i

priznavanje uz stavljanje fokusa na samopoštovanje učenika. Uz to, jako je važno učiniti priznavanje i nagrađivanje privatnim, jer će tako osjećaj ponosa i satisfakcije biti generisan najboljim radom, a ne željom da se nadmaše ostali (Ames, 1992a).

U okviru *grupisanja* kao nastavne strukture jako je važno omogućiti fleksibilna i heterogena grupisanja učenika, koja će ohrabriti učenike da dijele efektivne strategije ili razviju nove strategije. Pritom je nužno da se individualne razlike prihvate uz razvoj osjećaja pripadanja grupi, uz primjenu kooperativnog učenja, vršnjačke interakcije, podržavanja individualnih inicijativa i podršku vršnjaka i nastavnika (Ames, 1992a). U domenu *evaluacije* nastoji se izbjeći socijalna komparacija uz nastojanje da se primijene privatne evaluacije. *Vrijeme* kao domena insistira na osiguranju prilika i vremena za poboljšanja, fleksibilan raspored koji dozvoljava dovoljno vremena za zadatke.

Naime, koristeći se zahtjevima TARGETA, nastavnici mogu voditi učenike ka usvajanju ciljeva usmjerenih ka zrenju. Kada govore o promjenama koje se trebaju implementirati u nastavi s ciljem usmjerenja ka ciljevima usmjerenim ka zrenju, autori Maer i Andermen ukazuju na značaj društvenih i kulturnih prilika, implicitnih praksi, kao i vjerovanja koje škola i okruženje imaju u pogledu poučavanja i učenja (Maehr & Anderman, 1993). Prema njima jako je važno da ovi faktori budu u skladu sa vrijednostima koje se nastoje implementirati u školi i nastavi.

Projekat koji su primijenili u osnovnoj i srednjoj školi imao je za cilj da transformiše školsku kulturu tako što će se izvršiti promjene u politici i svakodnevnoj praksi, kao što su ukidanje grupisanja prema sposobnostima, prošireno značenje učenja, ukidanje počasnih uloga i distanciranje od normativnih praksi ocjenjivanja, odnosno naglašavanje masteri ethosa. Kao rezultat ovog projekta navodi se da su nastavnici počeli da kritički evaluiraju dotadašnju praksu, kao na primjer praksu kompeticije koju su uvijek preispitali sa motivacionog aspekta, ali nad kojom su se osjećali bespomoćni. Takođe, nastavnici su stekli osjećaj osnaženosti u kreiranju

alternativne kulture te su zamijenili perspektivu „okrivljavanja i pitanja zašto“ sa perspektivom koja je podrazumijevala razvoj originalnih ideja o tome kako motivisati i inspirisati učenike.

Trežur je u svojoj studiji pokušao, takođe, da manipuliše motivacionom klimom i to primjenjujući instrukcione zahtjeve TARGET programa u nastavi fizičkog vaspitanja i obrazovanja (Treasure, 1999). Nakon primjene programa nalazi pokazuju, da oni učenici koji su nastavnu klimu percipirali kao onu koja je ka učenju, zrenje/masteri, pokazuju više sklonosti usmjerene ka usvajanju iste ciljne orijentacije, zrenje/masteri, dok učenici koji su usvojili performativnu ciljnu orijentaciju više posmatraju nastavnu klimu kao onu koja je ka performansama usmjerena. Iako se za aktivnosti fizičkog vaspitanja i obrazovanja u najvećoj mjeri veže kompeticija, ipak, su nalazi ove studije pokazali da nastavnik može strukturisati edukacioni kontekst tako da on djeluje na učenikovo prepoznavanje motivacione klime koja je usmjerena ka zrenju, a što je dalje vodilo i ka znatnom unapređenju motivacije učenika.

Takođe, Maer i Midli su radili tri godine u osnovnoj i srednjoj školi koristeći se saznanjima ciljnih orijentacija kao vodiča za školske reforme (Maehr & Midgley, 1996). Tim je bio sastavljen od univerzitetskih studenata i maturanata srednjih škola, uključujući i nekoliko bivših nastavnika, školskih administratora, nastavnika i roditelja. Ovaj tim, ili kako su ga nazivali koalicija sastajao se sedmično kako bi istražio školske politike i prakse koristeći se ciljevima postignuća kao konceptualnim okvirom. Nakon tri godine programa nalazi su pokazali da su učenici srednje škole više usvajali motivaciono adaptivniju ciljnu orijentaciju, imali su više nivoe akademske efikasnosti i više pozitivne opservacije nastavne klime.

Što se tiče primjene teoretskih saznanja iz teorije ciljeva postignuća na nivou visokog obrazovanja, Hojert i Del razvili su intervenciju s ciljem pomoći studentima na predmetu Uvoda u psihologiju (Hoyert & O'Dell, 2006a). Istraživači su na početku semestra identifikovali ciljne orijentacije studenata. Studente, koji su primarno bili performativno usmjereni i koji su imali neuspjeh na ispitu, pozvali su na kratke sesije.

Ove sesije su vodili studenti vršnjaci, odnosno tutori, koji su pritom koristili niz tehnika kao što su modelovanje orijentacija iz više različitih perspektiva, diskusije o različitim tehnikama studiranja, postavljanje ciljeva te vrijednosno referenciranje. Sesije su pokrivale samo sadržaje iz područja motivacije, ali ne i sadržaje iz nastavnog predmeta. Nakon primjene intervencije, nalazi ponovnog mjerenja su pokazali da su prvobitno performativno usmjereni studenti, počeli sve više usvajati ciljeve usmjerene ka zrenju, te postizati bolje ocjene. Cilj ove intervencije sastojao se u podsticanju ciljeva učenja i to kroz razvoj mišljenja, stavova i ponašanja koja će promovisati akademski uspjeh, a sve kako bi se preveniralo opadanje akademskog uspjeha koje se nekad moglo vidjeti čak i kod studenata koji su bili visoko performativno usmjereni. Ova intervencija je dovela do unapređenja ocjena i to odmah u sedmicama tokom implementacije ovog programa. Preliminarne opservacije su, takođe, pokazale da je ova intervencija, osim kratkoročnih, imala i dugoročna poboljšanja motivacije i ponašanja (Ibidem).

Sličnu intervenciju primijenili su kasnije, takođe, u radu sa studentima, ali su postojale neke novine u ovoj intervenciji. Naime, studentima koji su bili performativno ciljno usmjereni osigurali su elektronske tutorijale, koji su imali za cilj unapređenje ciljeva (Hoyert, O'Dell, & Hendrickson, 2012). Ovi tutorijali sadržavali su informacije o ciljnim orijentacijama, informacije o značenju neuspjeha, te vještine u prepoznavanju i postavljanju masteri ciljeva. Tokom intervencije prikupljeni su podaci o vremenu koje je student proveo koristeći se tutorijalima, ali i podaci o stepenu do kojeg su studenti promijenili svoje stavove. Nakon završetka intervencije, studenti su počeli više koristiti ciljeve učenja i smanjili su svoje oslanjanje na performativne ciljeve

Bergin (1999), govoreći o razvijanju interesa učenika za učešće i postignuće u zadacima, navodi individualne i situacione faktore, pri čemu posljednje stavlja u središte interesovanja svakog nastavnika, s obzirom da su oni pod njegovom kontrolom. Situacione varijable koje povećavaju interes učenika su tako podijeljene

na: manipulativne aktivnosti, diskrepanciju među podacima, novinu, hranu, socijalnu interakciju, tzv. vidljivost autora, modelovanje, igre i puzle, emotivne nabijene sadržaje, biofiliju, fantaziju, humor i pripovijedanje i priče. Manipulativne aktivnosti se obično odnose na aktivnosti u kojima se učenicima i nastavnicima pruža mogućnost manipulacije materijalima. Ove aktivnosti omogućavaju učenicima da uče fizičkim putem. Što se tiče nepodudarnosti, odnosno diskrepancije među podacima koje učenici uče, ona pojačava interes zbog kognitivnog konflikta i kognitivne disonance, usljed koje učenik nastoji da pronađe rješenje. Vrlo je interesantno da je hrana značajan situacioni faktor koji povećava interes učenika. Takođe, Olmen i Brafi (Alleman i Brophy, 1994) su, ispitujući uspomene studenata iz perioda osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, došli do nalaza koji pokazuju da su aktivnosti koje su uključivale pravljenje ili korištenje hrane bile naročito nezaboravne. Kada je riječ o *vidljivost autora* ona se odnosi na poznavanje autora čiji se tekst čita, ali i tekst koji je napisan na takav način da uspostavlja pozitivne veze između autora i čitaoca. Modelovanje, kao situacioni faktor se odnosi na mogućnost da učenici opserviraju kompetentne osobe, osobe na visokom položaju, dobitnike nagrada a koje „hvataju“ njihovu pažnju i povećavaju interes. Sadržaji koji su se pokazali kao oni koji najviše povećavaju interes učenika i koji predstavljaju apsolutne, inherentne sadržaje koji kod svih koji ih slušaju izazivaju neki oblik emocionalnog interesa jesu sadržaji koji se vežu za povrede, smrt, neočekivane događaje, opasnosti, skandale, sex. Biofilija kao ljudska potreba da se spoje sa životom i ljubav prema životu ovdje se prepoznaje kao učešće u aktivnostima koje uključuju prirodne ljepote kao što je voda, šuma i drugi vegetacijski oblici. Isto tako, fantazija predstavlja važan element intrinzične motivacije, a odnosi se na obezbjeđivanje konteksta fantazije koji je nepovezan sa sadržajem koji se predaje, a koji se može koristiti unutar svakog nastavnog sadržaja. Humor naročito privlači interes nepažljivih učenika i ovi visoki nivoi životnosti traju dovoljno dugo da bi unaprijedili učenje.

Takođe, Stipek navodi četiri aspekta akademskih zadataka koji vode ka intrinzičnoj motivaciji (Stipek, 1996):

- srednji nivo težine zadatka (pretjerano jednostavni zadaci kod učenika mogu dovesti do percepcije irelevantnosti zadataka, dok preteški i kompleksni zadaci mogu voditi ka frustraciji i odustajanju od izvršenja zadatka;
- novina i kompleksnost (jedan od načina za osiguranje novine u nastavnim sadržajima jeste upotreba tzv. timskog i interdisciplinarnog poučavanja;
- personalni značaj zadataka za studenta. Za zadatke koje studenti ne mogu personalno povezati mogu se koristiti neki novi stimulusi, i uključenje momenata kontroverze, kontradikcije i sumnje;
- način na koji su zadaci predstavljeni (zadaci postavljeni u pozitivnom maniru vode ka višem uključanju učenika u zadatke).

Vrlo sistematičan prilaz praktične primjene motivacionih saznanja predstavlja rad autora Endermena i Lika (Anderman & Leake, 2005) koji kroz tzv. ABC (Autonomy, potreba za autonomijom, Belonging, potreba za pripadanjem, Competence, potreba za kompetentnošću) prikaz potreba sumiraju teorije motivacije i nude prijedloge za vaspitno-obrazovni rad. U okviru uvažavanja potrebe učenika za autonomijom, nastavnicima se sugeriše da ohrabruju učenike da izgrade osjećaj vlastite kontrole za uspjeh i neuspjeh, da prepoznaju interese učenika i razloge zbog kojih cijene neki nastavni sadržaj, da smanje koliko god je to moguće ekstrinzične podsticaje i nagrade, da dozvole do određenog stepena mogućnost izbora u nastavi, te da pomognu učenicima da razviju bihevioralnu i kognitivnu self-regulaciju.

Potrebu za pripadanjem nastavnici mogu jačati kroz kreiranje atmosfere uzajamnog poštovanja u nastavi kako između učenika, tako i između učenika i nastavnika, koristiti pristupe rada koji promovišu participaciju, kao što su kooperativni pristupi učenja, osigurati povratne informacije i priznavanja na više privatan a ne javan način, te razviti strategije koje će omogućiti jednaku participaciju i jednake prilike za sve učenike.

Tabela 3

ABC okvir preporuka za nastavnike za rad u nastavi (Anderman & Leake, 2005)

Konstrukt	Preporuke
A Autonomija	<p>Ohrabrite učenike da uspjeh ili neuspjeh atribuiraju događajima koji su pod njihovom kontrolom.</p> <p>Osigurajte mogućnost izbora zadataka i aktivnosti kada god je to moguće.</p> <p>Pokušajte se oslanjati na interese učenika i pomozite im da vide potencijalni značaj i korisnost koncepata.</p> <p>Smanjite ekstrinzične podsticaje za aktivnosti za koje učenici već pokazuju interes.</p> <p>Učite učenike da samoregulišu ponašanje.</p> <p>Uključite učenike u proces donošenja odluka u određenim nastavnim situacijama.</p>
B Pripadanje	<p>Kreirajte nastavu uzajamnog poštovanja i priznavanja različitosti.</p> <p>Koristite pristupe koji uključuju interakciju učenika i ohrabrite učenike da rade sa različitim grupama vršnjaka.</p> <p>Unaprijedite prosocijalno ponašanje u nastavi.</p> <p>Učinite privatnim pozitivne i negativne povratne informacije o postignuću učenika i ponašanju.</p> <p>Razvijajte strategije koje će omogućiti jednaku participaciju i jednake prilike za sve učenike.</p>
C Kompetencija	<p>Kreirajte zadatke tako da prate trenutni nivo postignuća, pri kojem svi učenici mogu raditi srednje zahtjevne, ali ostvarujuće ciljeve.</p> <p>Pomozite učenicima da velike projekte pretvore u manje, uz korake za povećanje njihovog povjerenja i osjećaja progresa.</p> <p>Omogućite formativne povratne informacije koje će omogućiti učenicima da nadgledaju vlastiti progres i identifikuju područja za poboljšanja.</p> <p>Koristite različite modele evaluacije koji će omogućiti učenicima različite prilike za demonstraciju razumijevanja sadržaja.</p> <p>Smanjite prilike u kojima će učenici moći porediti svoja postignuća sa drugima.</p> <p>Radije pokažite strategije za prevazilaženje poteškoća sa izvedbom određenih zadataka, nego da pokažete besprijekornu izvedbu.</p>

U okviru odgovora na potrebu učenika za kompetentnošću, autori predlažu da nastavnici treba da kreiraju okruženje u kojem će postaviti srednje teške, proksimalne ciljeve za učenike, osigurati povratne informacije o postignuću ovih ciljeva, uz naglašavanje značaja adaptivnih i vjerodostojnih atribucija uspjeha ili neuspjeha,

koristiti odgovarajuće modele za izgradnju samoefikasnosti, te smanjiti stepen informacija o sposobnostima i performansama učenika naročito putem javnog istupa.

Midli i Urdan su, takođe, ponudili nekoliko preporuka za nastavnike za rad u srednjoj školi (Midgley & Urdan, 1992). Tako oni govore da grupisanje treba da bude po sadržaju, interesima i izboru učenika, a ne po sposobnostima i pretjeranoj upotrebi standardizovanih testova. Insistiraju na kooperativnom obliku učenja, a ne kompeticiji učenika ili takmičenju sa ograničenim brojem pobjednika. Ocjenjivanje treba da bude privatno, a ne javno prikazivanje. Glavni cilj ocjenjivanja mora biti usmjeren ka progresu i unapređenja učenika, prilikom čega i učenici treba da budu uključeni u proces ocjenjivanja. Kada govore o rezultatima testova, za njih ističu primarni cilj dijagnoze, a ne korištenje rezultata testova s ciljem komparacije. Isto tako, oni predlažu korištenje alternativa za procjenu, kao što su portofoliji. Za priznavanje kažu da je bitno, ali da naglasak ipak treba biti stavljen na učenju zbog učenja. Predlažu povećanje prilika za uključivanje učenika u proces donošenja odluka, samoplaniranje i samoregulaciju, a ne odlučivanje koje je isključivo izvedeno od strane administratora i nastavnika. Ističu i tematske interdisciplinarnе pristupe kurikulumu, vršnjačko tutorstvo, greške kao dio procesa učenja, mogućnost učenika za ispravkom rada, ohrabrivanje učenika da preduzimaju akademske rizike, osiguravanje izazova, kompleksnog rada učenika, davanje domaćih zadataka koji obogaćuju i ohrabrivanje za korištenje tehnika rješavanje problema i spoznavanja, a ne puko učenje i memorisanje i pretjeranu upotrebu radnih testova i knjiga i dekontekstualizacije činjenica.

U području visokog obrazovanja razvijen je vrlo značajan program *Učiti kako učiti* (Hofer, Yu & Pintrich, 1998). Riječ je o kursu koji je dizajniran tako da studente uči osnovnim konceptima o kogniciji i motivaciji, te ima za cilj razviti repertoar strategija učenja koje će studenti moći primijeniti kako bi poboljšali samoregulacijsko učenje. Studenti pohađaju predavanja i rade u laboratorijama. Strategije se najviše odnose na učenje principa procesiranja informacija, načina na koji se mogu efektivnije uzimati bilješke, vještine pripreme za testove, te organizacija vremena i postavljenje ciljeva. Rezultati su pokazali da ovi kursevi povećavaju usvajanje ciljeva

usmjerenih ka zrenju, samoefikasnost, interese i vrijednost koja se pridaje nastavi. Takođe, ovi kursevi su smanjili anksioznost u ispitnim situacijama.

I kao što se naglašava, potrebno je još jako puno raditi na području ciljeva postignuća kako u oblasti istraživačkih prilaza ovoj tematici tako i mogućnosti njihove praktične primjene. Ono što je sigurno jeste da ovaj pristup stvara uslove u kojima nastavnici mogu odgovoriti na različite potrebe djece i mladih naročito onih sa različitim vještinama i iskustvom. Međutim isto tako pristup baziran na ciljevima postignuća stvara uslove i za autonomnost djece i mladih u procesu učenja. Upravo jedan od razloga zašto sam se u tezi okrenula ka propitivanju kontekstualno-situacionih faktora ciljnih orijentacija studenata leži upravo u prethodno rečenom.

Pedagoške dimenzije univerzitetske nastave

Istraživački pristupi ciljevima postignuća (Ames & Archer, 1987; Ames, 1992a, 1992b; Maehr & Midgley, 1991) ističu da je motivacija učenika pod utjecajem ne samo individualnih karakteristika, kao što su vjerovanja, emocije, iskustvo postignuća i slično, već i konteksta u kome se proces učenja javlja. Definišući ciljeve postignuća, Pintrič naglašava da oni predstavljaju kognitivne reprezentacije ili strukture znanja koje su senzitivne kako na internalne personalne faktore tako i na kontekstualne faktore (Pintrich, 2000b). Ustvari, ciljevi su kao i svaka struktura znanja. To znači da mogu biti aktivirani čim osoba ulazi u novu situaciju, te su pod utjecajem informacija koje su im dostupne u toj situaciji.

Tabela 4

Istraživačke perspektive ciljeva postignuća (Maehr & Zusho, 2009)

Autor/i	Izvori ciljeva	Teoretski model	Uloga performativnih ciljeva	Jedinstveni doprinos
Ames & Archer, 1988; Ames 1992	Situacija	Dva cilja: Masteri i performativni ciljevi.	Maladaptivna ukoliko struktura nastave naglašava socijalnu komparaciju.	Istraživanje ciljne strukture nastave.
Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988	Osoba	Dva cilja: Ciljevi učenja i performativni ciljevi (implicitna kombinacija postizanja uspjeha i izbjegavanja neuspjeha).	Maladaptivna ukoliko performativni ciljevi imaju podlogu u percepciji inteligencije kao entiteta, te maladaptivna uloga sa percepcijom niske kompetencije.	Teorije inteligencije kao uzročnici ciljeva.
Elliot, 1999 Elliot & McGregor, 2003	Najviše osoba	Tri i četiri cilja: masteri, performativni ciljevi (postizanje uspjeha i izbjegavanje neuspjeha).	Adaptivna ukoliko se fokusira na bolje izvršenje od drugih te ukoliko izrasta iznutra, a ne ako je nametnuta izvana.	Distinkcija između postizanja uspjeha i izbjegavanja neuspjeha; motivi postignuća kao uzročnici ciljeva.
Harackiewicz, Barron & Elliot, 1988	Najviše osoba	Dva cilja: masteri, performativni ciljevi.	Adaptivna u određenim kontekstima i ako se fokusira na bolje izvršenje od drugih.	Razlika između svrhe i ciljeva; usvajanja multiplih ciljeva; razvoj interesa.
Maehr & Midgley, 1991, 1996	Osoba x situacija	Dva cilja: ka zadatku i sposobnosti usmjereni.	Maladaptivna do onog stepena do kojeg performativni ciljevi povećavaju negativnu samopercepciju.	Uloga procesa selfa, sociokulturalni faktori motivacije.
Midgley Kaplan & Middleton, 2001 Maehr & Midgley, 1996	Najviše situacija	Tri cilja: masteri, performativni ciljevi (postizanje uspjeha i izbjegavanje neuspjeha).	Maladaptivna s obzirom da cijena postizanja performanse prevazilazi bilo koje potencijalne benefite.	Aplikacija u nastavi; naglasak na motivacionoj pravičnosti.
Nicholls 1984,	Osoba x Situacija	Dva cilja: ka zadatku i egu usmjeren.	Maladaptivna s obzirom da performativni ciljevi vode ka atribuciji sposobnosti.	Razvoj sposobnosti;
Pintrich, 2000a,b	Osoba	Četiri cilja: masteri i performativni ciljevi.	Adaptivna u određenim kontekstima i ako se fokusira na bolje izvršenje od drugih.	Interakcija između motivacije i kognicije

Maer i Zušo (Maehr & Zusho, 2009) raspravljajući o generatorima ciljeva postignuća, naglašavaju da sve teoretske perspektive prepoznaju i uvažavaju recipročne utjecaje između osobe i kontekstualnih varijabli, ali da se mogu izdvojiti pristupi koji više naglašavaju personalne dispozicije, odnosno kontekstualne varijable (Tabela 4).

U pristupima usmjerenim više ka osobi naglasak je stavljen na tzv. ciljnim tendencijama, koje se predstavljaju kao self-scheme. Riječ je o karakteristikama ličnosti i self konstruktima koji determinišu usvajanje ciljeva. Motivacija se tako vidi kao relativno stabilno obilježje, i to kao obrazac emocija, personalne orijentacije i ponašanja. Teoretske perspektive se dalje razlikuju s obzirom na ulogu koju performativni ciljevi imaju u procesu učenja (pozitivna ili negativna povezanost) te s obzirom na klasifikaciju ciljeva (masteri i performativni ciljevi i njihove subpodjele shodno postizanju uspjeha i izbjegavanju neuspjeha). Kao što se može uočiti pregledom istraživačkih pristupa u prethodnoj tabeli, ali i pregledom drugih istraživanja iz oblasti ciljeva postignuća, postoje autori koji više naglašavaju ulogu personalnih faktora, dok drugi autori više naglašavaju ulogu situacije i/ili konteksta u usvajanju ciljeva.

Međutim, mora se naglasiti da razlog zbog kojeg se vrši ova izolacija faktora nije povezan sa simplifikacijom, već više sa željom za razumijevanjem vrlo složenih procesa koji su povezani sa ciljevima postignuća, u ovom slučaju sa prediktorima ciljeva postignuća. Tako da bi, upravo, spoj ovih nalaza predstavljao sveobuhvatniji pristup ciljevima postignuća, pri čemu se uvijek treba naglasiti jasna povezanost personalnih, ali i kontekstualno-situacionih faktora ciljeva postignuća. U nastavku ću se osvrnuti na nekoliko istraživanja koja predstavljaju važna saznanja iz područja prediktora ciljnih orijentacija, kako onih koji se tiču personalnih tako i onih koji se tiču kontekstualno-situacionih faktora.

U pogledu personalnih karakteristika kao faktora ciljnih orijentacija, istraživanje Eliota i Čurča pokazalo je da su za ciljeve usmjerene ka zrenju značajni prediktori bili potreba za postignućem i očekivanje visoke kompetencije (Elliot &

Church, 1997). S druge strane, prediktori performativnih ciljeva usmjerenih ka postizanju uspjeha bili su potreba za postignućem, strah od neuspjeha i očekivanje visoke kompetencije, ali su za performativne ciljeve usmjerene ka izbjegavanju neuspjeha prediktori bili strah od neuspjeha i očekivanje niskih kompetencija. Kao što vidimo, značajan prediktor, kako ciljeva usmjerenih ka zrenju tako i performativnih ciljeva, jeste personalna karakteristika koja se očituje kroz očekivanja visokih kompetencija, odnosno što više mladi očekuju da će razviti i/ili primijeniti znanja, sposobnosti i vještine to više usvajaju masteri i performativne ciljeve. Međutim, kod performativnih ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju neuspjeha prediktor je, takođe, bilo očekivanje koje su mladi imali, ali ovdje je riječ o očekivanju da neće razviti, ali ni moći primijeniti znanja, vještine i sposobnosti. Pored očekivanja niskih kompetencija, kod mladih sa ovom ciljnom orijentacijom uključena je i emocija straha od neuspjeha.

Kada se govori o kontekstualno-situacionim faktorima ciljnih orijentacija, istraživači su ustanovili da poučavanje na učenje djeluje putem posredujućih faktora. Ovi faktori tiču se kognitivnog prilaza koji je prepoznat kroz način na koji se, na primjer, percipira poučavanje, evaluacija u nastavi, nastavna klima, sadržaj nastavnog predmeta i slično. Više je istraživanja pokazalo da način na koji učenici vide i procjenjuju učenje i nastavnu klimu značajno utiče na kognitivne i afektivne ishode (Fraser, 1989; Fraser & Fisher, 1982).

Autori koji pripadaju pristupu koji naglašava ulogu kontekstualno-situacionih faktora ciljnih orijentacija, najčešće govore o tzv. nastavnoj strukturi (izv. Classroom Structure) kao značajnom faktoru ciljnih orijentacija, odnosno tzv. ciljnoj nastavnoj strukturi (izv. Classroom Goal Structures). Jedna od značajnih predstavnika ove perspektive, autorica Kerol Ejms ciljnu nastavnu strukturu definiše kao set poruka u okruženju učenja koje određene ciljeve čine salijentnim (Ames, 1992a), dok Wolters je definiše kao strukturu koja putem određenih edukacionih praksi u okruženju učenja naglašava određeni cilj postignuća (Wolters, 2004).

U početku Ejmsova je identifikovala tri vrste ciljnih nastavnih struktura: kooperativna, kompetitivna i individualistička (Ames, 1984). Kooperativna ciljna nastavna struktura jeste struktura koja uključuje međuzavisnost članova grupe, gdje svaki član dijeli odgovornost za ishod. Kompetitivna nastavna struktura rezultira performativnom ciljnom orijentacijom, odnosno željom da se pobijede i nadmaše ostali, pri čemu pojedinac više stavlja vrijednost na pobjedu, a ne, na primjer, na to da se zadatak uradi dobro. Individualistička nastavna struktura naglašava samounapređenje, snažni fokus ka zadacima i kontinuiranom trudu i zalaganju. Međutim, iako individualistička nastavna struktura implicira nezavisnost u odnosu na postignuća drugih, ipak, pod određenim uslovima, kao što je nametanje eksternih standarda, može individualističku kulturu voditi ka kompetitivnoj strukturi. Kasnije su ove tri nastavne strukture podijeljene na nastavne strukture koje su usmjerene ka zrenju (kooperativna i individualna nastavna struktura) i nastavne strukture koje su usmjerene ka performansama (kompetitivna nastavna struktura). Naš osnovnoškolski i srednjoškolski obrazovni sistem više inklinira ka kompetitivnoj nastavnoj strukturi, s obzirom da se naglasak stavlja na ocjene koje učenici postižu, uz vrlo često isticanje učenika koji ostvare najviše rezultate, nerijetko i kritikovanje onih učenika koji postignu niske rezultate. S obzirom da je poučavanje dominantno u današnjoj nastavi (Suzić, 2005), time je situacija znatno otežana. Nastavnik u tradicionalnoj nastavi, ustvari, preko gradiva djeluje na učenika, pa je subjekt takve nastave nastavno gradivo ili nastavni plan i program, a nastavnik podržava ili razvija vještine bavljenja gradivom sa svrhom da učenicima „servira gradivo“ (Ibidem).

Visokoškolsko obrazovanje, barem bolonjskim procesom, nastoji da umanjí ovaj oblik kompeticije, tako što se rezultati postignuti na testovima oglašavaju putem brojeva indexa, što osigurava privatnost studenta. Međutim, ovo je samo jedan od načina za smanjenje kompeticije među studentima, mada ostaje otvoreno pitanje da li i na koji način nastavnici strukturiraju nastavu u cjelini da bi smanjili kompeticiju.

Nastavna struktura koja je usmjerena ka zrenju karakteriše se okruženjem u kome instrukcione prakse i norme naglašavaju značaj učenja i razumijevanja, dok su trud, zalaganje, unapređenje kao i svaki učenik vrijedni po sebi (Wolters, 2004).

Nastavna struktura koja je usmjerena ka performansama naglašava viši značaj postignuća u odnosu na trud i zalaganje, te se više cijeni da učenik nadmaši ostale učenike, a ne individualno napreduje. Ovdje je jako važno reći da učenici mogu isti edukacioni kontekst vidjeti različito i tako imati različite percepcije nastavne strukture (Ames, 1992a), što više sugerira da su percepcije nastavne strukture značajni prediktori, a ne nastavna struktura sama po sebi. Međutim, Midli i njeni saradnici ipak, jasno naglašavaju da ove percepcije koje učenici imaju o nastavnoj strukturi dolaze iz prakse koju nastavnici primjenjuju (Midgley i saradnici, 2000).

Ejmsova i Arčerova ukazuju da ukoliko učenici percipiraju nastavnu strukturu kao onu koja se fokusira na usavršavanje i ovladavanje zadatkom te unapređenje i intelektualni razvoj imaju više pozitivnih stavova prema učenju i koriste više efektivne strategije učenja nego učenici koji percipiraju nastavnu klimu kao onu koja podstiče kompeticiju i demonstraciju sposobnosti (Ames & Archer, 1988).

Midli i njeni saradnici prateći trodimenzionalnu konceptualizaciju ciljeva, vrše istu trodimenzionalnu konceptualizaciju ciljne nastavne strukture (Midgley i saradnici, 2000):

- Nastavna struktura usmjerena ka zrenju predstavlja nastavnu strukturu koja naglasak stavlja na uključenost u područje akademskog rada s ciljem da se razviju kompetencije, naročito kompetencije koje su intrapersonalno zasnovane, te one koje su usmjerene ka ovladavanju zadatkom;

- Performativna struktura je usmjerena ka postizanju uspjeha i fokusira se na uključenje u akademski rad kako bi se demonstrirale kompetencije, naročito normativne kompetencije;

– Performativna nastavna struktura je usmjerena ka izbjegavanju neuspjeha i fokusira se na uključenje u akademski rad kako bi se izbjegla demonstracija nekompetencije, naročito normativnog karaktera.

Nastavna struktura koja je usmjerena ka zrenju najčešće je povezivana sa pozitivnim ishodima, kao što je akademska samoefikasnost (Roeser, Midgley & Urđan, 1996), intrinzična motivacija (Murayama & Elliot, 2009), samoregulišuće strategije učenja (Wolters, 2004). Nastavna struktura usmjerena ka performansi obično je povezana sa akademskom samosvjesnošću (Roeser i saradnici, 1996) izbjegavanjem traženja pomoći (Ryan, Gheen & Midgley, 1998) i destruktivnim ponašanjem (Kaplan, Gheen & Midgley, 2002). Neka istraživanja nisu ukazala na negativne efekte nastavne strukture koja je usmjerena ka performansama (Midgley i saradnici, 1996).

Predmet ove doktorske teze usmjeren je, upravo, na situacione prediktore ciljnih orijentacija studenata, koje su operacionalizovane kroz univerzitetsku nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja u nastavi. U nastavku dajem teoretske prikaze navedenih konstrukata.

Univerzitetska nastavna klima

Kada se govori o faktorima koji mogu moderirati i determinisati vrstu ciljeva studenata, postoje dokazi koji pokazuju da situacioni zahtjevi mogu uticati na dominantnost specifičnih ciljeva, što vodi ka različitim oblicima kognicije, emocija i performanse (Ames, 1984; Ames, 1992a). Tako na primjer, kada je socijalna komparacija dominantna, studenti se više fokusiraju na svoje sposobnosti i ove self-percepcije posredovali performansama i afektivnim reakcijama na uspjeh i neuspjeh. S druge strane, kada su apsolutni standardi, self unapređenje ili participacija dominantni tada se studenti više fokusiraju na svoje napore i strategije zadataka.

Dominantne kontekstualno-situacione varijable ciljnih orijentacija najčešće prepoznajemo kroz način na koji su organizovani nastava i proces učenja te način na koji su određeni instrukcioni zahtjevi, situacione prepreke ili psihosocijalne karakteristike.

Pored njihove determinišuće uloge u procesu usvajanja različitih ciljeva, ove kontekstualno-situacione varijable bile su povezane i sa različitim kognitivnim i afektivnim ishodima mladih (Ames, 1992b). Oslanjajući se na socijalno-kognitivni pristup, Ejmsova (1992a) nastoji istaknuti ulogu percepcije ovih socijalno-kontekstualnih faktora, s obzirom da teorija ciljeva postignuća veliki značaj pridaje načinu na koji mladi razmišljaju i percipiraju nastavu i proces učenja (Anderman & Maehr, 1994). U ovom istraživanju socijalno-kontekstualne determinante smo posmatrali kroz pedagošku varijablu univerzitetske nastave, koju smo operacionalizovali kroz univerzitetsku nastavnu klimu i ambijent ocjenivanja u nastavi.

Kada je riječ o konstrukt klima, on se veže za razdoblje kraja pedesetih i početka šezdesetih godina i najvišim dijelom odnosi se na istraživanje radnih i organizacijskih kultura, da bi se krajem šezdesetih godina ovaj oblik istraživanja prenio i na školu. Tako da tokom sedamdesetih i osamdesetih godina dolazi do povećanog i intenzivnog istraživanja školske klime (Domović, 2003). Autorica navodi da je riječ o periodu kada su bili aktuelni reformski pokreti koji su imali za cilj stvaranje efikasnih i unaprijeđenih škola. Sve je to dovelo do istraživanja koja su u svom temelju imala propitivanje relacija između školske klime i drugih značajnih varijabli, kao što su postignuća učenika, motivacija učenika, zadovoljstvo poslom nastavnika i slično.

Kada govorimo o istraživanju univerzitetske nastavne klime, Dejvid Trigast i Beri Frejzer navode da je mnogo više bilo istraživanja nastavne klime u osnovnim i srednjim školama, te da su se istraživanja univerzitetske nastavne klime većinom

odnosila na institucionalni nivo ili školski nivo, te da je jako malo bilo istraživanja nastavne klime (Treagust & Fraser, 1986).

Postoje različite definicije i pristupi istraživanju nastavne klime, s obzirom da je riječ o vrlo složenom i kompleksnom konstrukt. U literaturi koncept klime prvobitno se veže za psihosocijalnu klimu zastupljenu u različitim organizacijama i institucijama, a kasnije je došlo do prijenosa ovog koncepta i na vaspitno-obrazovne institucije. Istraživanje klime u vaspitno-obrazovnim institucijama pravi razliku između istraživanja nastavne, odnosno razredne klime i istraživanja školske klime.

Zabukovec (1997, prema Domović, 2003, str. 42) smatra da školska klima „uključuje spektar odnosa između vodstva škole, nastavnika, učenika i ostalih zaposlenih u školi“ dok se nastavna klima odnosi na „spoznata događanja u nastavi: nastavničku potporu, zadovoljstvo, povezanost, natjecanje, teškoće, istraživanje i dr.“.

Pastuović (1999, str. 561) ističe da „interes za područje istraživanja školske klime proizilazi iz uvjerenja kako se djelovanjem na školsku klimu može djelovati na postignuća učenika te zadovoljstvo učenika, učitelja i ostalog osoblja škole“. Svakako da okruženje, ili kontekst u okviru kojeg se pojedinac nalazi može svojom dominantnom atmosferom djelovati na njega. S obzirom da učenici, pa i studenti, većinu svog vremena provedu u školi ili fakultetu, sasvim je jasno da će od načina na koji je ustanovljena kultura ili klima škole i fakulteta zavisiti emocionalna, ponašajna, te kognitivna dimenzija pojedinca. Ako učenik ili student ima iskustvo povjerenja, topline, uvažavanja i otvorenosti u obrazovnom kontekstu, sigurno je da će i njegov odnos prema školi, pa time i nastavi i radnim obavezama biti znatno povoljniji, ali i njegove emocije prilikom dolaska u školu ili fakultet. Međutim, okruženje koje diskriminira, ne uvažava, stvara atmosferu nepovjerenja i koje njeguje strogi zatvoreni pristup, ne može voditi ka emocionalno povoljnim ishodima, jer se u takvom okruženju kod većine učenika i studenata ne mogu razvijati pozitivne emocije prema školi i nastavnim obavezama, što dalje može voditi ka slabijem postignuću.

Anderson (1982, prema Pastuović, 1999) školsku klimu definiše pomoću četiri elementa i to: (1) školska ekologija (fizički i materijalni uslovi škole), (2)

školski milje (psihološke i demografske osobine nastavnika i učenika), (3) socijalni sistem škole (pravila i strukturne varijable škole) i (4) kultura škole (sistem vjerovanja i vrijednosti).

Bognar i Matijević (2002, str. 379) govore o socijalnoj i emocionalnoj klimi, odnosno vaspitno-obrazovnoj klimi. Tako za njih socijalna klima predstavlja „kvalitetu ukupnih odnosa sudionika vaspitno-obrazovnog procesa.“

Takođe, Mandić i Gajanović (1991, str. 289) govore o socijalnoj klimi koja podrazumijeva „stanje psihosocijalnih odnosa pripadnika neke socijalne grupe i njihovih odnosa prema grupi u cjelini“.

Bognar i Matijević (2002) govore da su to odnosi između nastavnika i učenika, odnosi između učenika, kvalitet odnosa koje dijete ima u porodici, te kvalitet odnosa nastavnika i roditelja.

Pored ovih odnosa, kao faktore koji kreiraju socijalnu klimu u školi, Mandić i Gajanović (1991) ističu i odnose koji vladaju među administrativnim i drugim osobljem škole, o stručnim, pedagoškim i ljudskim kvalitetama nastavnika te mogućnosti da se istraže i uvažavaju u procesu nastave, kognitivni stilovi i stilovi učenja, kao i stepen pripremljenosti učenika za školu. Značajan agens socijalne klime u učeničkoj zajednici je nastavnik, od čijih osobina, opšte kulture, sposobnosti komunikacije, pedagoškog takta, demokratskih uvjerenja, otvorenosti, iskrenosti, samopouzdanja, tolerancije, otvorenosti za drugačija mišljenja i vjere u ljude zavisi koliko će uspjeha imati u formiranju zajednice učenika.

U tu svrhu, Domović naglašava (2003) da je važno razlikovati razrednu i školsku klimu. Razredna klima tako podrazumijeva odnose između nastavnika i učenika ili samo između učenika, dok školska klima uključuje odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju i direktoru.

Emotivnu klimu Bogner i Matijević (2002, str. 391) razumijevaju u terminima „dominacije osjećaja ugone ili osjećaja neugode kod sudionika vaspitno-obrazovnog procesa.“

Ukoliko dominiraju emocije ugone, zadovoljstva i ushićenja, kako među nastavnicima tako i učenicima, onda se govori o pozitivnoj emocionalnoj klimi, za razliku od negativne emocionalne klime, koju prati osim negativnih emocija i ponašajni obrasci kakvo je, na primjer, bježanje učenika sa nastave.

Klausmajer i Gudvin (Klausmeier & Goodwin, 1975, prema Suzić, 2005) govore o tri tipa emocionalne klime: a) sentimentalna – varira od jako pozitivnih do jako negativnih emocija, b) topla – uravnotežena, c) hladna – s visine, na distanci. Prema Suziću (2005) emocionalnu klimu u razredu prvenstveno diktira nastavnik, te ona može biti takva da automatski ugrožava ili podstiče optimalnu pedagošku komunikaciju.

Neki autori koriste termin ozračje ili okruženje, pa tako, na primjer, Matijević (1997) ističe da je vaspitno-obrazovno ozračje viši pojam u odnosu na školsko i razredno-nastavno ozračje.

Koristeći se terminom okruženje, Koludrović i Reić Ercegovac (2014), za nastavno okruženje kažu da se u najširem smislu odnosi na skup svih fizičkih, emotivnih, socijalnih, psiholoških i kulturalnih uticaja, koji što su bolje i više povezani unutar nastavnog sistema rezultiraju boljim ishodima učenja i višom kvalitetom nastave.

Rozer, Midli i Urdan u svome istraživanju ciljnih orijentacija koriste termin školsko psihološko okruženje (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Razlog zbog kojeg autori školskom okruženju dodaju i termin psihološko, počiva na socijalno-kognitivnom pristupu koji u prvi plan ističe značaj koji to okruženje ima za pojedinca. U sklopu ovog istraživanja, autori jasno naglašavaju da su ispitivali način na koji učenik percipira školsko okruženje, odnosno nastojali su povezati percepciju školskog okruženja i ciljne orijentacije. Pritom su školsko psihološko okruženje predstavili putem dvije varijable i to ciljne nastavne strukture i interpersonalne

varijable. Kao podlogu za ovu vrstu operacionalizacije školskog psihološkog okruženja, navode da percepcija ciljne nastavne strukture vodi ka različitim samopercepcijama, ne/korištenju efektivnih strategija učenja, ne/ulaganju truda i upornosti pri radu u školi. Drugu interpersonalnu varijablu školskog psihološkog okruženja objašnjavaju nalazima koji pokazuju da pozitivne interakcije između nastavnika i učenika vode ka povećanoj motivaciji i boljem postignuću. Nalazi njihovog istraživanja su ukazali na pozitivnu povezanost između navedene dvije varijable školskog psihološkog okruženja, odnosno učenici koji su više percipirali školsko okruženje kao ono koje promoviše razumijevanje, ulaganje truda i personalni razvoj takođe percipiraju i odnose sa nastavnicima kao one koji su obilježeni brigom, povjerenjem i poštovanjem. S druge strane, učenici koji su percipirali školsko okruženje kao ono u kojem su samo sposobni nagrađeni i podržani, takođe, odnose sa nastavnicima percipiraju manje toplim i responsivnim.

Jako je važno spomenuti da se mogu identifikovati dva pristupa istraživanju školske i nastavne klime i to vanjsko ispitivanje putem direktnih opservacija i sistematskog kodiranja komunikacije i događaja u nastavi prema istom sistemu kategorija i drugi pristup odnosi se na ispitivanje percepcije učenika i nastavnika o školskoj i nastavnoj klimi. Trigast i Frejzer preferišući drugi pristup kažu da studenti mogu dobro procijeniti nastavnu klimu s obzirom da su prošli kroz niz različitih školskih i nastavnih okruženja te tako mogu formirati vrlo jasne impresije (Treagust & Fraser, 1986). Takođe, oni ističu da iako nastavnici i profesori mogu biti nekonzistenti u svome svakodnevnom ponašanju, oni obično projektuju konzistentnu sliku dugoročnih karakteristika nastavnog okruženja. Takođe, Ajduković i saradnici (1990, prema Domović, 2003) ističu razliku između okoline „kakva jeste“ i „kako se opservira“ i reprezentuje u predstavama i pojmovima individue u konkretnoj situaciji. Upravo te predstave i interpretacije određene situacije i okoline, mogu imati velikog uticaja na ponašanje pojedinca, jer kako navodi Juričić (2006) „učenici percipiraju strukturu razredno-nastavnog ozračja i konstruišu lični doživljaj“ (str.330).

Mavrak (2005, str. 34) kaže da se na univerzitetima dešava izbor između dvije opcije kada se radi o klimi u kojoj radimo: (1) o planiranju, formulaciji ciljeva i (2) dijagnozi potreba, provođenju aktivnosti i evaluaciji:

- Planiranje koje vrši samo nastavnik nasuprot uzajamnom, zajedničkom planiranju studenata i nastavnika;
- Klima autoriteta, formalnosti i kompeticije nasuprot klimi uzajamnosti, uvažavanja i saradnje;
- Dijagnostikovanje potreba koje organizuje samo nastavnik nasuprot uzajamnoj samo(dijagnozi) potreba nastavnika i studenata;
- Nastavnikovo određivanje ciljeva rada nasuprot pregovaranju o ciljevima rada;
- Logika predmeta sadržajne jedinice koju obrađujemo nasuprot redoslijedu tumačenja koji je usklađen sa sklonostima i preferencijama studenta;
- Tehnike prenošenja znanja nasuprot istraživačkim tehnikama i samostalnom sticanju znanja;
- Evaluacija koju vrši samo nastavnik nasuprot uzajamnom mjerenju programskih rezultata.

Može se reći da je nastavna klima način na koji članovi grupe rade zajedno, tretiraju jedni druge, ohrabruju ili obeshrabruju određena osjećanja i ponašanja. To je kultura dijeljenih očekivanja, uobičajenih načina djelovanja i odgovora koji su eksplicitno ili implicitno podržani od nastavnika i onda unaprijeđeni od svih članova u cjelini (Narvaez, 2010).

Urdan, Midli i Andermen, kada govore o ishodima klime, naglašavaju da klima djeluje na stavove članova jedne grupe, njihovu kogniciju i ponašanje, i to na multiple načine. Klima koja naglašava performanse ('izgledati dobro') nasuprot klime koja naglašava zrenje i učenje, kultiviše različite stavove u pogledu truda i studiranja. Tako, kada učenici percipiraju ponašanje učitelja kao ono koje je usmjereno ka

postignuću i kompeticiji, učenici će prije usvojiti performativnu ciljnu orijentaciju (Urđan, Midgley & Anderman, 1998) dok klima koja je usmjerena ka učenju i razumijevanju donosi pozitivne stavove učenika prema učenju, aktivnosti i trudu, ali i višem postignuću (Dweck & Leggett, 1988).

Nekoliko empirijskih studija propituju kontekstualno-situacione varijable u njihovom suodnosu sa ciljnim orijentacijama učenika. Najvišim dijelom studije se usmjeravaju ka nastavnoj strukturi kao varijabli, odnosno da li je nastava strukturisana tako da predstavlja podlogu za razvoj performativnih ciljeva ili ciljeva usmjerenih ka zrenju.

Nastavna struktura koja je manje i visoko usmjerena ka zrenju prepoznaje se prema stepenu do kojeg (Meece, 1991, prema Meece, Anderman & Anderman, 2005):

- promovise učenje i razumijevanje,
- prilagođava instrukcije razvojnom stepenu i interesu učenika,
- uspostavlja strukturu učenja koja je suportivna prema autonomiji učenika i vršnjačkoj saradnji i
- naglašava intrinzične vrijednosti učenja.

To znači da učenike, koji djeluju u uslovima nastave strukturisane ka performansama, u kojima su instrukcije dominantne, u kojima je zastupljena eksterna evaluacija vještina i u kojima se njeguje kompeticija, karakterišu performativni ciljevi. S druge strane, učenike koji djeluju u uslovima usmjerenim ka učenju (zrenju) a u kojima se instrukcije fokusiraju na unapređenje i razvoj individualnih vještina i važnost ulaganja truda, karakterišu masteri ciljevi (Ames, 1984; Elliot & Dweck, 1988).

Isto tako, drugo istraživanje pokazuje da učenici sa različitim motivacionim obrascima preferišu različite aspekte nastavnog okruženja (Tapola & Niemivirta, 2008). Na primjer, učenici sa jakim performativnim ciljevima, preferišu prakse javne evaluacije, dok učenici, koje karakterišu ciljevi izbjegavanja rada, ne smatraju važnim izazovne zadatke.

Vidimo da postoji kompatibilnost i podudarnost između ciljeva mladih i, s druge strane, načina na koji je strukturisana nastava, ali i preferencija mladih ka određenoj strukturi nastave. Međutim, kada govorimo o pojedinim varijablama nastave, odnosno aktivnostima zastupljenim u nastavi, a koje značajno djeluju na ciljne orijentacije, Ejmsova navodi sljedeće varijable nastave (Ames, 1992b):

- način na koji su organizovani zadaci i aktivnosti učenja,
- evaluacione prakse i upotreba nagrada,
- distribucija autoriteta ili odgovornosti.

Način na koji su organizovani zadaci i aktivnosti učenja pokazali su se vrlo značajnim za proces učenja mladih, naročito u području njihove više motivisanosti za uključenje u proces učenja i rada na nastavi. Tako se sugerije da zadaci budu konstruisani na takav način da uključuju raznolikost (Nichols, 1989), da se njima naglašava personalna relevantnost i smislenost sadržaja (Brophy, 1987), te da to budu zadaci koji će imati specifične i kratkoročne ciljeve (Schunk, 1984), ali i zadaci sa različitim lokusima odgovornosti i različitim evaluacionim metodama, te grupni zadaci.

Evaluacija koja je normativnog karaktera, koja naglašava socijalnu komparaciju, koja je visoko diferencirana i koja prijeti pojedinčevom osjećaju kontrole vodi ka performativnoj ciljnoj orijentaciji koja je usmjerena ka izbjegavanju neuspjeha, te ka negativnoj motivacionoj klimi (Ames, 1992b). Nagrade moraju biti utemeljene na količinu truda koju učenik uloži u postignuće (Brophy, 1987), na progresu kratkoročno postavljenih ciljeva (Schunk, 1989) ili moraju biti utemeljene u smislenim aspektima performanse (Brophy, 1983).

Distribucija autoriteta ili odgovornosti kao varijabla nastave posebno potcrtava važnost usmjerenosti nastavnika ka autonomiji i uključanju učenika u proces donošenja odluka, koji će voditi ka pozitivnim aspektima motivacije mladih.

Kontekstualno-situacioni faktori, u prvom redu organizacija nastave i nastavnih aktivnosti, najčešće su istraživani pomoću istraživačkih instrumenata TARGET i PALS.

Ejmsova u pojašnjavanju strukture nastave i njenih efekata na ciljne orijentacije učenika, razvija konceptualni model „TARGET“ putem kojeg opisuje značajne nastavne karakteristike za koje se pretpostavlja da usmjeravaju usvajanje različitih ciljeva (Ames, 1992a). O ovim sam kontekstualno-situacionim faktorima već govorila u dijelu značaja teorije ciljeva postignuća u vaspitno-obrazovnom kontekstu.

Takođe, Midli i njeni saradnici razvijaju proširenu skalu *Oblici adaptivnog učenja* (izv. Patterns of Adaptive Learning Survey) koja mjeri ciljne orijentacije učenika, percepciju ciljeva nastavnika, percepciju ciljnih struktura u nastavi, uvjerenja, stavove i strategije postignuća te percepciju roditelja i porodičnog života (Midgley i saradnici, 1996; 2000).

U okviru ove skale, značaj se pridaje učenikovoju percepciji ciljeva koje nastavnici preferišu te percepciji ciljnih struktura u nastavi. Nastoji se ispitati da li je nastava organizovana tako da naglašava uključenje u akademske aktivnosti s obzirom na sljedeće ciljeve:

- razvoja kompetentnosti učenika (zrenje ciljna orijentacija),
- isticanja najboljih učenika i demonstracije kompetencija (performativna ciljna orijentacija usmjerena ka postizanju uspjeha) ili
- izbjegavanja demonstracije nekompetentnosti (performativna ciljna orijentacija usmjerena ka izbjegavanju neuspjeha).

Važno je naglasiti da ovo istraživanje, iako je ciljno usmjereno ka istraživanju univerzitetske nastave, nije koristilo niti jedan od prethodna dva spomenuta istraživačka instrumenta. Za mjerenje univerzitetske nastavne klime, koristili smo CUCEI (The College & University Classroom Climate Inventory, Treagust & Fraser 1986), koji, prema autorima, nudi više i sveobuhvatanje razumijevanje načina na koji

studenti percipiraju univerzitetski nastavni ambijent i to pomoću sedam varijabli (personalizacija, uključenost, kohezivnost studenata, satisfakcija, orijentacija ka zadacima, inovacija i individualizacija) dok TARGET i PALS najviše se temelje na varijablama koje se oslanjaju na ciljne orijentacije.

Studija ispitivanja psihosocijalne klime u visokom obrazovanju (Genn, 1975, prema Treagust & Fraser, 1986) pokazala je da je zadovoljstvo studenata bilo više ukoliko su fakultet percipirali više humanijim, blagonaklonijim i naučnim. Ejmsova i Arčerova u svom radu daju vrlo jasan pregled razlika između ciljeva usmjerenih ka zrenju i performativnih ciljeva i to putem varijabla koje se odnose na nastavnu klimu (Ames & Archer, 1988).

Tabela 5
Analiza nastavne klime putem ciljeva usmjerenih ka zrenju i performansama (Ames & Archer, 1988)

Varijabla nastavne klime	Masteri ciljevi	Performativni ciljevi
Uspjeh je	Unapređenje, progres	Visoke ocjene, visoke normativne performanse
Vrijednosti su	Trud, učenje	Visoke normativne sposobnosti
Osjećaj zadovoljstva je	Naporan rad, izazov	Biti bolji od drugih
Učitelju je bitno	Kako učenici uče	Koliko su učenici uspješni
Greške su	Dio učenja	Izvor anksioznosti
Fokus je na	Procesu učenja	Vlastito postignuće u poređenju sa drugima
Razlozi za trud	Naučiti nešto novo	Visoke ocjene, biti bolji od drugih
Kriteriji evaluacije	Potpuni, progres	Normativni

U Tabeli 5 se vidi da je kod ciljeva usmjerenih ka zrenju uspjeh definisan kroz unapređenje i progres, značaj se pridaje trudu i učenju i greške su dio procesa učenja, dok je kod performativnih ciljeva, uspjeh definisan kroz visoke ocjene i visoke normativne performanse, značaj se pridaje visokim normativnim sposobnostima, a greške samo doprinose anksioznosti. Evaluacioni standardi, takođe, su u suprotnosti,

jer se kod ciljeva usmjerenih ka zrenju oni usmjeravaju ka procesu i progresu, dok su kod performativnih ciljeva usmjereni ka rezultatu i normativnog su karaktera.

Kao što možemo vidjeti iz različitih pristupa definisanju školske, odnosno nastavne klime, istraživati klimu znači steći uvide u odnose i emocije koji vladaju između svih sudionika vaspitno-obrazovnog procesa. Ovi uvidi kasnije nam omogućavaju povezivanja sa različitim postignućima učenika i studenata, ali i ciljnih orijentacija. Upravo je pedagoška klima jedan od najznačajnijih socijalno-kontekstualnih faktora ciljnih orijentacija (Ames, 1992a, 1992b), što je meni pružilo dobru osnovu da nastavnu klimu uvrstim kao jednu od pedagoških dimenzija univerzitetske nastave.

Ambijent ocjenjivanja u nastavi

Situaciona varijabla koja se, također, u istraživanjima prepoznaje kao bitna u posredujućem efektu na ciljne orijentacije učenika, jesu modeli ocjenjivanja učenika, odnosno, posmatrano iz socijalno-kognitivne perspektive, riječ je o načinu na koji učenici percipiraju zastupljene modele procjene njihovih postignuća i truda.

Brookhartova govori o ambijentu ocjenjivanja u nastavi koji definiše kao kontekst ocjenjivanja doživljen od strane učenika (Brookhart, 1997a). Riječ je, ustvari, o načinu na koji učenik vidi svrhu ocjenjivanja, zadatke ocjenjivanja, kriterije i standarde ocjenjivanja, da li postoje povratne informacije i da li nastavnik nadgleda ishode. Jako je važno napraviti razliku između evaluacije i ocjenjivanja. Takođe, Brookhartova za ocjenjivanje kaže da je prikupljanje informacija o nečemu zbog određene svrhe, dok za evaluaciju kaže da predstavlja upotrebu informacija dobivenih putem ocjenjivanja kako bi se izveli zaključci o vrijednosti nečeg (Brookhart, 2005). Tako da se iz navedenih definicija može vidjeti da je ocjenjivanje samo dio evaluacije.

Evaluacione prakse uključuju standarde, kriterije i metode, kao i frekventnost i sadržaj evaluacije (Epstein, 1987). Vrlo široka mreža aktivnosti dio je evaluacione prakse u nastavi, počevši od načina na koji su definisani zadaci za ocjenjivanje, način na koji će se komunicirati nalazi, pa sve do njihove funkcionalne upotrebe, odnosno cilja ka kojem je usmjerena praksa ocjenjivanja.

Riječ je o procesima koji imaju za cilj prikupljanje informacija o performansama učenika ili ovladavanju zadacima, pri čemu se koriste različite metode evaluacije koje determinišu stepen do kojeg učenici postižu ciljne instrukcione ishode (Gallagher, 1998).

Suzić (2005) navodi da je jako važno razlikovati procjenu od evaluacije. Dok je procjena najbliža pojmu ocjena i odnosi se na tzv. mjerenje, s druge strane evaluacija je širi pojam i odnosi se na čitav proces školskog vrednovanja učenikovog postignuća. Vrednovanje učenika tako se kreće od kriterija tipa ocjenjivanja, kriterija onog ko ocjenjuje, pa do svrhe ocjenjivanja koja, prema Suziću (Ibidem), predstavlja najširi kriterijum. Pored sumativne procjene koja ima za cilj da izmjeri ishode učenja, postoji i formativna svrha, koja nastoji ocijeniti progres i razvoj znanja i sposobnosti tokom procesa učenja. Procjena sa ciljem otkrivanja znanja i sposobnosti djeteta prije početka nastave poučavanja i učenja ima karakteristike predevaluacije, a dijagnostička procjena locira partikularne teškoće u sticanju i aplikaciji znanja i razvijanju sposobnosti. Pri formativnoj procjeni nastavnik učeniku može dati nižu ili višu ocjenu od zaslužene ako će to motivisati učenika (Ibidem).

Kada se govori o zastupljenim modelima ocjenjivanja, jako je važno napraviti razliku između eksterno propisanih testova i drugih različitih oblika ocjenjivanja koji se događaju u toku nastave, a koji su pod direktnom kontrolom profesora (Martinez, Stecher & Borko, 2009). Eksterno propisani testovi su obično standardizovani i sačinjeni od pitanja sa ponuđenim odgovorima ili pitanjima koja zahtijevaju otvorene kraće odgovore, te svi studenti odgovaraju u okviru iste teme, dok su bodovi sumirani putem istog obrasca. S druge strane, ocjenjivanje tokom nastave objedinjuje širok

okvir pristupa kontinuirane evaluacije postignuća i progressa studenta, a koje uključuje kraće testove, kvizove, radne listove, domaće zadatke, neformalne ocjene studentskog učešća u nastavi, truda i ponašanja.

Kada govorimo o polju visokoškolskog obrazovanja, pitanje koje se može postaviti jeste, koju ulogu ocjenjivanje ima u edukacijskom sistemu. Miller smatra da bi se univerziteti trebali fokusirati na odgovornost prema zajednici (Miller, 1999). Ovvremena uloga koju ocjenjivanje ima na univerzitetima primjetna je kroz zahtjeve za kreiranjem kurikuluma koji su zasnovani na ishodima učenja i razvijanju kompetencija studenata u skladu sa potrebama savremenog društva, povećanju i razvoju mogućnosti zapošljavanja i konkurentnosti na tržištu rada.

U tom pogledu vrlo često se govori i o ocjenjivanju učenja i ocjenjivanju za učenje. Prvi oblik je standardni i najčešće zastupljeni oblik ocjenjivanja putem ocjena, koji najčešće onima izvan nastave ukazuje da li se učenje desilo, ali i studentima koji žele da „izmjere“ svoje znanje putem uspostavljene norme. Ocjenjivanje za učenje obezbjeđuje uključenost studenta u proces učenja, jer se više javlja prilikom procesa poučavanja i učenja, nego poslije, te mu je primarni cilj tekuće unapređenje učenja za sve studente. Ovakav oblik ocjenjivanja stvara okruženje koje je usmjereno ka studentu koji je u centru, pri čemu se nastavnik i dalje može fokusirati na učenje, koristi se kao pomoć za usmjeravanje studenata ka učenju, kao katalizator diskusije u učionici, te kao priprema za nastavu i grupni oblik rada (Chappuis & Stiggins, 2002).

Ukoliko osmotrimo naš obrazovni sistem, naročito na nivou osnovne i srednje škole, vidjećemo da se učenici ocjenjuju putem testova ili usmenih ispitivanja koji su obično kreirani na nivou prve razine kognitivnog područja prema Blumu. Tako se od učenika obično traži da nešto definiraju, imenuju i navedu, dok vrlo rijetko se traži da nešto povežu, objasne, analiziraju. Međutim, još je 1956. godine Blum (1956, Bloom prema Pastuović, 1999) dao taksonomiju kognitivnih ciljeva učenja hijerarhijske naravi, pri čemu je nivo znanja jednostavna i najniža kategorija, prepoznata kroz

znanje o specifičnim činjenicama, znanje o načinu baratanja specifičnim činjenicama te kroz univerzalno i aspraktno znanje. Druge složenije kategorije, većim dijelom zanemarene u našem obrazovnom sistemu, su razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i vrednovanje. Visokoškolsko obrazovanje mogli bismo reći da je malo u povoljnijoj situaciji, s obzirom da se nastoje uključiti i drugi nivoi kognitivnog područja prilikom ocjenjivanja. Ovo prepoznajemo kako u ishodima i kompetencijama koji su definirani za svaki nastavni predmet, tako i u primjeni novih oblika ocjenjivanja kao što su samostalni zadaci studenata, seminarski radovi, portofoliji, grupni zadaci, ali isto tako i praktični rad studenata.

Još je Matijević (2005) ukazao da su u visokom školstvu studenti prepušteni samostalnom učenju, uz obavezu da izrade neku vježbu ili seminarski rad, dok konačna ocjena u najvećoj mjeri zavisi o uspješnosti rješavanja ispitnih testova. Tako, nisu rijetki slučajevi studenata koji su bili redovni na nastavnim aktivnostima i teško na kraju polože ispit, dok drugi koji nisu bili zapaženi na nastavnim aktivnostima sa lakoćom polažu pismene ispite.

Tokom predavanja i vježbi profesori na fakultetima, shodno Bolonjskim principima, kontinuirano prate rad studenata kroz učešće u diskusiji, seminarskim individualnim ili grupnim zadacima i slično. Bolonjska reforma u centar stavlja studente (tzv. student centered university), što znači da sve što se dešava na univerzitetu treba biti u službi procesa učenja (Tanović, 2005). Uvođenjem evropskog sistema prijenosa bodova osmišljen je jedinstven sistem koji omogućava lakšu prepoznatljivost i poređenje različitih obrazovnih programa na univerzitetima Evrope. Međutim, ECTS bodovi predstavljaju cjelokupan rad studenata, a ne samo vrijeme provedeno na nastavi (Marinković-Nedučin i Lazetić, 2002).

Teoretski i empirijski rad u području ciljeva i dimenzija nastavne/školske klime, među kojima su i evaluacioni standardi, ističe značaj ispitivanja percepcije učenika (Ames, 1992a, Maehr i Midgley, 1991). Stiggins i Conklin (1992, prema

Brookhart i Durkin, 2003) ukupni osjećaj koji ovi segmenti grade, značenje koje studenti priskrbuju tim segmentima procjene, nazivaju ambijentom procjene/ocjene u nastavi.

Suzan Brukart upravo ove elemente zastupljene u nastavi naziva ambijentom ocjenjivanja/procjene u nastavi, koji se odnosi na poseban segment aktivnosti (lekciju ili dio lekcije koja ima fokus, početak i kraj, učesnike, materijale i ciljeve) u okviru koje su studenti svjesni da će stepen do kojeg ispune cilj biti procjenjivani od strane profesora (Brookhart, 1997b).

Ustvari, kognitivne i konstruktivističke teorije učenja, kao i reformističke vizije kurikuluma, dovele su i do transformacija u evaluacionim praksama. Jedna od vodećih transformacija ogleda se u zahtjevu prema kojem sadržaj i karakter ocjenjivanja mora biti unaprijeđen, te da informacije dobijene putem ocjenjivanja moraju biti integralni dio procesa učenja (Shepard, 2000).

Brukart ide dalje i naglašava da, kada razmišljamo o evaluacionim praksama, moramo imati na umu tri bitne značajke (Brookhart, 2003).

Prva se odnosi na psihosocijalni kontekst u kojem se javlja nastavno ocjenjivanje, što bi značilo da ne postoji ocjenjivanje koje je lišeno određenog konteksta i nastavne klime u kojoj se javlja. Upravo Stiggins i Koklin ambijent ocjenjivanja u nastavi definišu u terminima praksi koje nastavnici preduzimaju, a koje se najčešće odnose na razloge zbog kojih nastavnik vrši ocjenjivanje, metode koje koristi prilikom ocjenjivanja, kriterije za odabir ovih metoda, kvalitet primijenjenih metoda, korištenje povratnih informacija prilikom ocjenjivanja, priprema nastavnika za ocjenjivanje, način na koji nastavnik percipira učenika, kao i politika ocjenjivanja (Stiggins & Conklin, 1992, prema Brookhart, 2003).

Druga značajka naglašava da su nastavno ocjenjivanje i instrukcije integrisani, što bi značilo da dobro nastavno ocjenjivanje nije samo mjerenje učenja već i proces učenja, dok treća značajka ukazuje na formativnu prirodu nastavnog ocjenjivanja. Frej i Šmit govore o formativnom i sumativnom ocjenjivanju, pri čemu formativno ima za cilj procjenu učenja dok se još dešava, a sumativno se javlja na

kraju učenja (Frey & Schmitt, 2007). Tako formativni razlog za nastavno ocjenjivanje leži u razvoju ili poboljšanju i unapređenju procesa učenja, dok je sumativni razlog nastavnog ocjenjivanja obično pravljenje odluke o krajnjim rezultima učenja. Brukartova, također, navodi da je formativno ocjenjivanje po većini autora cikličan proces (Brookhart, 2003). To znači da je zadatak učenika ili studenta da komparira idealnu i aktuelnu performansu, da djeluje kako bi zatvorio ovaj jaz između idealnog i sadašnjeg, te komparirao idealnu i poboljšanu performansu. Ukoliko je student poboljšao svoju performansu, tri stvari se mogu desiti.

Prva je da studenti treba da razviju koncept cilja učenja, koji će vremenom pokušati internalizovati. Ovaj koncept tzv. "dobrog rada" formira dio učenja.

Drugo, studenti moraju razviti sposobnost nadzora svoga rada i komparacije aktuelne i željene performanse.

Treće, studenti treba da razviju sposobnost prevazilaženja jaza između aktuelnog i željenog, što uvijek uključuje postavljanje vlastitih ciljeva učenja. Nastavnici su odgovorni da obezbijede povratnu informaciju o ovome, a upravo je ta povratna informacija dio formativnog ocjenjivanja. Bez obzira da li nastavnik koristi metode koje su usmjerene ka studentu ili ne, student je taj koji ima centralnu ulogu u formativnom procesu ocjenjivanja, zato što je on taj koji poduzima potrebne aktivnosti za poboljšanje.

Formativni proces ocjenjivanja je dio procesa učenja, jer, upravo, u ovom procesu studenti dolaze do razumijevanja standarda kvalitetnog rada sa kojim je njihov rad kompariran. Ovo se razlikuje od sumativnog ocjenjivanja, s obzirom da je ovdje nastavnik jedini koji treba da razumije standard i s tim u vezi mijenja vezu između 'mjerača' i mjerenog. Istraživanja su pokazala da način na koji je evaluacija strukturisana može odrediti orijentaciju studenata ka različitim ciljevima i unaprijediti različite obrasce motivacije (Ames, 1992b; Ames & Ames, 1984). Međutim, uvijek se moraju imati na umu individualne specifičnosti u opserviranju i doživljaju procjene u nastavi, jer, upravo, percepcija značaja i vrijednosti koje student pripisuje zadacima kao i percepcija o njegovoj sposobnosti da ispuni određeni zadatak utjeće

na trud (Salomon, 1983, 1984, prema Brookhart & Durkin, 2003) i konačno na postignuće (Gipps, 1994, prema Brookhart & Durkin, 2003). Ejmsova je identifikovala neke od kriterija koji bi trebali pratiti evaluacione strategije, a koje vode ka usvajanju zrenje/masteri ciljne orijentacije (Ames, 1992a):

- treba evaluirati progres, unapređenje i proces usavršavanja;
- pružiti šansu studentima da se poboljšaju, tretirati greške kao dio procesa učenja;
- uključiti različite metode evaluacije, po mogućnosti uključiti jednostavnu povratnu informaciju za određena ocjenjivanja, radije nego ocjene;
- evaluacija bi trebala biti privatna.

Andermen i Midli govore o dodatnim kriterijumima, odnosno, da treba limitirati kompeticiju i takmičenja između studenata, koristiti portfolije kao alternative testovima, ocjenjivati progres i poboljšanje uz uključenje studenata u proces ocjenjivanja, reducirati počasne uloge, prenaplašene pohvale, naročito za lagane zadatke (Anderman & Midgley, 1997).

Mek Milan i Vorkmen navode nekoliko preporuka za evaluacione prakse koje mogu unaprijediti motivaciju za učenjem (McMillan & Workman, 1998, str. 22 –23):

- jasni standardi o načinu na koji će učenje biti evaluirano,
- osigurati specifičnu povratnu informaciju koja će pratiti aktivnosti ocjenjivanja,
- putem greški pokazati studentu kako učenje može biti poboljšano,
- koristiti srednje teške zadatke,
- koristiti više načina ocjenjivanja,
- koristiti autentične zadatke ocjenjivanja,
- koristiti unaprijed uspostavljene kriterije za evaluaciju rada studenta,
- omogućiti pojedinačnu povratnu informaciju nakon ocjenjivanja,
- obezbijediti održive kriterije ocjenjivanja prije administriranja zadatka ocjenjivanja.

U ispitivanju povezanosti između različitih oblika ocjenjivanja i, s druge strane, motivacije, istraživanje Brukartove i Durkina pokazalo je da je, ocjenjivanje usmjereno ka učenju, pozitivno povezano sa masteri i performativnim ciljevima, kao i sa nivoom uloženog truda, što sugeriše da ocjenjivanje usmjereno ka učenju vodi i ka unutrašnjim i vanjskim izvorima motivacije (Brookhart & Durkin, 2003).

S druge strane, na performansu usmjereno ocjenjivanje pokazuje negativne povezanosti sa strategijama površnog učenja, strategijama aktivnog učenja i sa nivoom uloženog truda. Odnosno, učenici koji su koristili strategije aktivnog učenja i koji su se više fokusirali na zadatke manje su koristili strategije površnog učenja.

Ovdje mi se čini logičnim postaviti pitanje kako će nastavnici koji ne znaju metode učenja ocjenjivati proces učenja. Ovo je naročito važno istaći za visokoškolsko obrazovanje, s obzirom da veliki broj profesora i saradnika nije prošao osnovu pedagošku osposobljenost, koja će biti prepoznata kroz vještine učenja i poučavanja. Upravo u Izvještaju evropskoj komisiji o unapređenju kvaliteta poučavanja i učenja u visokoškolskim institucijama u Evropi (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013) posebna pažnja stavlja se na tzv. punu profesionalizaciju akademskog osoblja visokog obrazovanja.

Tačnije, ukazuje se na potrebu za vraćanjem suštinske, bazične vrijednosti koja poučavanju kao procesu pripada. Insitira se na neophodnosti kreiranja uslova u kojima će nastavnici u visokom obrazovanju investirati u to da budu dobri učitelji, pri čemu sve relevantne institucije, a naročito visokoškolske institucije moraju kreirati prilike da buduće, kao i trenutno akademsko osoblje bude osposobljeno vještinama kvalitetnog poučavanja uz ugovornu obavezu za stalnim usavršavanjem u tom području. Akademska karijera više ne smije biti povezivana samo sa istraživanjem, već i sa vještinama poučavanja, a sve s ciljem stvaranja unaprijeđene kulture poučavanja i učenja (Ibidem).

Alkharusi u svome istraživanju dolazi do nalaza prema kojima učenici ambijent zastupljenog ocjenjivanja u nastavi procjenjuju kao onaj koji je više usmjeren ka učenju nego performansama. Navedeni modeli ocjenjivanja obrnuto su povezani jedan sa drugim, a ambijent ocjenjivanja usmjeren ka performansama (negativna povezanost) i zrenju (pozitivna povezanost) značajno su povezani sa samoefikasnošću i ciljevima usmjerenim ka zrenju (Alkharusi, 2008).

Kao što se može zaključiti, evaluacijske prakse, značajan su faktor motivacije, pa time i usvajanja različitih ciljnih orijentacija studenata. Međutim, evaluacijske prakse, među kojima i ocjenjivanje, ne mogu se posmatrati neovisno od nastavne klime i učenja. Dugo su evaluacijske prakse i ocjenjivanje imale ulogu mjerenja ishoda učenika i studenata, ali u posljednje vrijeme sve više se ističe uloga koja ocjenjivanju priskrbuje udio u procesu učenja, naročito unapređenja učenja. U operacionalizaciji pedagoške dimenzije univerzitetske nastave kao prediktora ciljnih orijentacija studenata, ova doktorska teza ispituje, pored univerzitetske nastavne klime i ambijent ocjenjivanja u nastavi.

POGLAVLJE III

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživački pristupi motivaciji, posebno istraživački pristupi ciljevima postignuća koriste se različitim strategijama, uključujući opserviranje (Ames & Archer, 1988), intervju (Dowson & McInerney, 2003), zatim eksperiment (Graham i Golan, 1991), te niz deskriptivno-korelativnih studija. Deskriptivno korelativne studije, kao najčešći istraživački prilazi ciljevima postignuća, usmjeravale su se ka ispitivanju zastupljenosti ovih ciljeva, njihovih prediktora, kao i ishoda ovih ciljeva u konkurentnim, prospektivnim i longitudinalnim istraživačkim dizajnima (Elliot & Murayama, 2008).

Naravno, važno je spomenuti da Urdan i Turner ukazuju na nedostatak eksperimentalnih istraživanja, koja su najvišim dijelom bila laboratorijske prirode, a ne stvarnih nastavnih situacija, u kojima mogu vrijediti potpuno drugačiji uslovi (Urdan & Turner, 2005). Tako, na primjer, Urdan, Knajsel i Mejson su došli do nalaza koji pokazuju da nastavnici rijetko diskutuju o ciljevima, dok učenici rijetko mogu primijetiti poruke koje ukazuju na određeni cilj, pa čak i onda kada su u pitanju vrlo evidentne poruke (Urdan, Kneisel, & Mason, 1999).

Kada govorimo o istraživanju u uslovima univerzitetskog okruženja, još su autori Trigast i Frejzer jasno naglasili da se veća prednost treba dati istraživanju univerzitetske klime ispitujući percepciju studenata u odnosu na opservaciju klime, s obzirom da se tako klima vidi kroz oči aktuelnih učesnika (Treagust i Fraser, 1986). Takođe, autori naglašavaju da su studenti jako dobri u procjeni nastavne klime, jer su već prošli kroz različita okruženja učenja i imali su dovoljno vremena da formiraju trenutne impresije.

Imajući na umu prethodna saznanja, ali i poštujući socijalno-kognitivni pristup koji insistira na uvažavanju percepcije fenomena, a ne fenomena onakvog kakav on sam po sebi jeste, u ovoj doktorskoj tezi primijenila sam deskriptivno-korelativno istraživanje, koje u prvi plan stavlja proučavanje postojećeg stanja i uslova, a sa druge strane, odgovara na pitanja o odnosima, međusobnim vezama fenomena i njihovim različitim obilježjima. Koen, Manion i Morison za korelacijska istraživanja navode da su posebno korisna kada istražujemo fenomene u obrazovanju, jer, upravo, ova istraživanja omogućavaju istovremeno mjerenje više varijabli i njihove povezanosti (Cohen, Manion i Morrison, 2007). Kao odgovore na postavljene ciljeve i zadatke istraživanja koristili smo se analizom podataka putem programa za statističku obradu podataka, Statistical Program for Social Sciences (SPSS 17).

Priikom upotrebe SPSS-a, koristili smo se uputstvima koja sugerišu kretanje kroz sljedeće korake (Kožuh i Suzić, 2010). Prvo smo pripremili podatke za obradu i to tako što smo svaki pojedinačni upitnik ponovno pregledali, s obzirom da smo i prilikom implemetacije instrumentarija sa studentima iste pregledali. Nakon što smo pripremili bazu podataka, definisali varijable i vrijednosti, počeli smo sa unosom podataka. Nakon završenog unosa podataka, definisali smo nove sumirane varijable, te pristupili obradi podataka.

Započeli smo sa deskriptivnom analizom da bismo uočili generalne trendove (aritmetičke sredine, standardne devijacije, varijance odgovora). Zatim smo primijenili Pirsonov (Pearson) koeficijent korelacije, kako bismo dobili uvid u relacije među varijablama, te multiplu regresiju s ciljem identifikacije prediktora ciljnih orijentacija. Na kraju, izvršili smo Man-Vitnej (Mann-Whitney) test za istraživanje razlika s s obzirom na varjablu pol, te analizu varijance za ispitivanje razlika s obzirom na varijablu studijske godine.

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Teorija ciljeva postignuća u posljednjih nekoliko decenija bilježi veliki istraživački progres, primjetan kroz prvobitnu dvodimenzionalnu, kasnije trodimenzionalnu i ovovremenu četverodimenzionalnu konceptualizaciju ciljeva.

U istorijskom pregledu istraživanja ciljnih orijentacija, nailazimo na ispitivanja kognitivnih, emotivnih i bihevioralnih ishoda koje ciljevi nose sa sobom, ali i značajnih prediktora usvajanja različitih ciljeva. Pritom su istraživanja najviše provedena u osnovnoškolskom i srednjoškolskom okruženju (npr. Anderman & Maehr, 1994; Dweck & Legget, 1988) uz nešto slabije zastupljeno istraživačko zahvatanje ove problematike u univerzitetskom okruženju (npr. Harackiewicz i saradnici, 1997; 2002; Koludrović, Bubić i Reić-Ercegovac, 2015; Radovan i Makovec, 2015).

Uvažavajući dosadašnju logiku istraživanja u oblasti ciljeva postignuća, naše istraživanje se kreće u okvirima ispitivanja prediktora, ali i ishoda ciljnih orijentacija studenata. Kada je riječ o prediktorima ciljnih orijentacija studenata, postoje istraživanja koja ukazuju da su ciljevi koje studenti usvajaju nalaz njihovog prethodnog iskustva u kontekstu učenja, odnosno njihovih personalnih karakteristika i stremljenja (Elliot & Church, 1997). Međutim, pored toga, veliki značaj pridaje se i kontekstu (Ames, 1992a) u kome se javlja postignuće, kao što su škole, fakulteti, sport, poslovno okruženje i slično. Školska i nastavna klima predstavljaju jedno od važnih faktora unapređenja nastavnog procesa, ali i motivacije kako nastavnika tako i učenika za rad i uspjeh. Nastavna klima kao kriterijska varijabla bilježi konzistentnu povezanost sa različitim kognitivnim i afektivnim ishodima učenja (Haertel et al, 1981, prema Treagust & Fraser, 1986). S druge strane, varijabla ambijenta ocjenjivanja u nastavi, kako je to Bruhartova razradila u svojim teoretskim pristupima, predstavlja način na koji učenici percipiraju modele procjene zastupljene u nastavi od strane nastavnika i tako razvijaju kognitivne obrasce koji se odnose na

različit značaj, vrijednost i težinu koje učenici pripisuju zadacima, ali i mogućnost uspjeha (Brookhart, 1997a). Ova vjerovanja tako dalje djeluju na očekivanja, trud koji će učenik uložiti i motivaciju za postignuće. S obzirom da na prve faktore, nastavnici i profesori mogu djelovati u nešto manjem obimu, naročito profesori na univerzitetima, koji rade sa već formiranim mladim ljudima i sa poprilično izgrađenim stavovima i pogledima na svijet i prostor učenja, onda se kao mogući pravac djelovanja sastoji u posvećivanju pažnje kontekstu u kome se učenje javlja, u ovom slučaju, kontekstu univerzitetske nastave.

Shodno prethodno navedenim istraživačkim propitivanjima prediktora ciljnih orijentacija učenika i studenata, cilj ovog istraživanja jeste ispitati da li su kontekstualno-situacioni faktori značajni prediktori ciljnih orijentacija studenata, odnosno da li je pedagoška dimenzija univerzitetske nastave, operacionalizovana putem univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi, prediktor ciljnih orijentacija studenata.

Iz postavljenog cilja istraživanja izvela sam sljedeće zadatke istraživanja:

- Utvrditi zastupljenost ciljnih orijentacija studenata, odnosno ciljeve studenata: cilj usmjeren ka zrenju (masteri cilj), performativni cilj i cilj usmjeren ka izbjegavanju rada;
- Utvrditi pedagoške determinante univerzitetske nastave shodno percepciji studenata, odnosno varijable univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi;
- Ispitati da li pedagoška dimenzija univerzitetske nastave, mjerena putem varijabli univerzitetske nastavne klime i percepcije ambijenta ocjenjivanja u nastavi, značajno determiniše ciljne orijentacije studenata, te da li se mogu identifikovati ključni prediktori ciljnih orijentacija studenata. Odnosno, da li se mogu identifikovati ključni prediktori masteri ciljne orijentacije, performativne ciljne orijentacije i orijentacije ka izbjegavanju rada;
- Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u ciljnim orijentacijama studenata, percepciji ambijenta ocjenjivanja u nastavi (ocjenjivanje usmjereno ka

zrenju i ocjenjivanje usmjereno ka performansama) kao i u procjeni varijabla univerzitetske nastavne klime (personalizacija, uključenost, kohezija, satisfakcija, orijentacija ka zadacima, inovacija i individualizacija) s obzirom na pol ispitanika i godinu studija;

- Ispitati da li postoji statistički značajna povezanost ciljnih orijentacija studenata i njihovog akademskog uspjeha.

Usmjeravajući se na kreiranje hipoteza istraživanja za zadatke istraživanja koji nose jasne relacije i razlike među varijablama, polazimo od pretpostavki, koje su utemeljene u dosadašnjim istraživanjima:

- Pedagoška dimenzija univerzitetske nastave, mjerena putem univerzitetske nastavne klime i percepcije ambijenta ocjenjivanja u nastavi, značajno određuje ciljne orijentacije studenata te se mogu identifikovati ključni prediktori ciljnih orijentacija studenata. Podlogu za ovu hipotezu nalazimo u brojnim istraživanjima (Ames, 1992a, 1992b; Ames, 1984b; Dweck & Leggett, 1988; Urdan, Midgley & Anderman, 1998).
- Razlike u ciljnim orijentacijama, percepciji univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi neće postojati s obzirom na varijablu pol, što temeljimo na dosadašnjim istraživanjima (Buldur, 2014; Harackiewicz i sar. 2002; Midgley i Middleton, 1997; Roeboken, 2007; Ryan i Pintrich, 1997). Takođe, razlike neće postojati i s obzirom na varijablu godine studija što temeljimo na istraživanjima (Anderman & Anderman, 1999; Anderman & Midgley, 1997).
- Postoji statistički značajna povezanost ciljnih orijentacija studenata i akademskog uspjeha, na način da će studenti sa performativnim ciljevima postizati visoke ocjene, dok će studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada postizati najniže ocjene, te da kod ciljeva usmjerenih ka zrenju neće postojati povezanost. Navedenu hipotezu temeljimo na više istraživanja (Elliot &

Church, 1997; Harackiewicz i saradnici, 2002; Linnenbrick-Garcia, Tyson & Patall, 2008).

Instrumenti

U istraživanju su primijenjeni sljedeći instrumenti:

EQCM-skaler. Skaler (Suzić, 2002) je korišten za mjerenje ciljeva postignuća i to varijable koje se odnose na sljedeće ciljne orijentacije: sposobnost izvršenja ili performativni ciljevi, ciljevi usmjereni ka zrenju (masteri orijentacija) i orijentacija na izbjegavanje rada bez mjerenja emocija. Studenti su odgovarali na šestostepenoj skali Likertovog tipa, i to po pet ajtema unutar tri varijable ciljeva. Primjer ajtema za performativne ciljeve: *Želim biti dobar student kako bih svoje sposobnosti dokazao porodici, prijateljima, profesorima i ostalima.* Unutar masteri orijentacije primjer ajtema je: *Učim koliko je god više moguće dok ajtem Važno je doći do diplome, znanje i ocjene su u drugom planu* je primjer ajtema unutar ciljeva izbjegavanja rada. Podaci o relijabilnosti navedenih varijabla su sljedeće: zrenje (masteri: 0,74); ciljevi usmjereni na performansu (0,85) i ciljevi izbjegavanje rada (0,82).

Tabela 6
Deskriptivne informacije za EQCM-skaler

Varijable	Opis varijable	Primjer ajtema
Masteri cilj	Razvoj vlastitih sposobnosti, sazrijevanje i vlastiti razvoj.	Za mene je najvažnije da razumijem gradivo.
Performativni cilj	Demonstracija kompetencija u odnosu na druge.	Želim da ostvarim što bolji prosjek ocjena.
Izbjegavanje rada	Izbjegavanje rada i minimiziranje napora.	Ako stvarno treba da pitam profesora o gradivu, učinim to, inače radim što je moguće manje.

Instrument za mjerenje nastavne klime na univerzitetima i koledžima (College & University Classroom Environment Inventory)³. Instrument namijenjen za mjerenje univerzitetske nastavne klime (CUCEI, Treagust & Fraser, 1986) je instrument koji sadrži sedam varijabla koje su opisane u tabeli 7.

Tabela 7
Deskriptivne informacije za CUCEI instrument

Varijable	Opis varijable	Primjer ajtema
Personalizacija	Odnosi se na prilike za svakog pojedinog studenta da bude u interakciji sa profesorom i na brigu profesora za personalnu dobrobit studenata.	Profesori razgovaraju individualno sa studentima.
Uključenost	Stepen do kojeg studenti aktivno i pažljivo učestvuju u diskusijama i aktivnostima.	Postoje prilike da studenti izraze svoje mišljenje.
Kohezivnost studenata	Stepen do kojeg se studenti poznaju, pomažu i druže se jedni sa drugima.	Prava prijateljstva se stvaraju na ovoj studijskoj godini.
Satisfakcija	Stepen uživanja na nastavi.	Nakon predavanja studenti imaju osjećaj zadovoljstva.
Orijentacija ka zadacima	Stepen do kojeg su aktivnosti i zadaci jasno i dobro organizovane.	Zadaci su jasni i svi znaju šta treba da rade.
Inovacija	Stepen do kojeg profesori planiraju nove, neobične tehnike poučavanja i zadataka.	Profesori često uvode neobične i interesantne nastavne aktivnosti.
Individualizacija	Stepen do kojeg je studentima dozvoljeno da naprave odluke i da budu tretirani shodno sposobnostima, interesima i stepenu rada.	Studentima se dozvoljava da rade po svom individualnom tempu.

³ Dozvolu za korištenje ovog instrumentarija dobili sam putem maila od strane autora Berija Frejzera (Barry Fraser) na dan 31.03.2016. godine u 04:04. Poslije priloga ove disertacije, nalazi se slika primljenog maila sa dozvolom za korištenje instrumenta.

To su sljedeće varijable: 1) personalizacija, 2) uključenost, 3) kohezivnost studenata, 4) satisfakcija, 5) orijentacija ka zadacima, 6) inovacija, 7) individualizacija.

CUCEI ima dva oblika, mogućnost ispitivanja trenutne situacije (kako studenti vide univerzitetsku klimu) i mogućnost ispitivanja željene situacije (kako studenti vide idealnu univerzitetsku klimu). U konačnoj verziji CUCEI se sastoji od 49 ajtema, odnosno svaka skala sadrži sedam ajtema. Na uzorku od 742 studenta u 62 razreda (Fraser, Williamson i Tobin, 1987, prema Fraser, 1993) instrument primjenjen u formi ispitivanja aktuelne situacije pokazuje sljedeću relijabilnost po skalama: Personalizacija (0,80), Uključenost (0,70), Kohezivnost studenata (0,84), Satisfakcija (0,87), Usmjerenost na zadatak (0,70), Inovacija (0,72), Individualizacija (0,74). Studenti su odgovarali na četverostepenoj skali Likertovog tipa sa odgovorima *U potpunosti se slažem*, *Slažem se*, *Ne slažem se* i *U potpunosti se ne slažem*.

Ovdje je jako važno naglasiti da teoretski i empirijski rad u području ciljeva i nastavne/školske klime ističe značaj ispitivanja percepcije nastavne klime od strane učenika, a ne ispitivanje klime onakve kakva ona zaista jeste, jer, upravo, se polazi od pretpostavke da percepcija nastavne klime ima značajnu ulogu u usvajanju ciljnih orijentacija (Ames, 1992a; Maehr & Midgley, 1991).

Instrument za mjerenje ambijenta ocjenjivanja u nastavi (Classroom Assessment Environment)⁴. Instrument namijenjen mjerenju percepcije ocjenjivanja u nastavi od strane studenta (CAE, Alkharusi, 2008) je instrument koji je nastao na osnovu postojećih instrumenata (Church, Elliot & Gable, 2001; Wang, 2004 prema Alkharusi, 2008). Instrument se sastoji od 18-est ajtema koji mjeri dvije varijable

⁴ Dozvolu za korištenje ovog instrumentarija dobila sam putem maila od strane autora Alkharusija na dan 04.03.2016. godine u 07:40. Poslije priloga ove disertacije, nalazi se slika primljenog maila sa dozvolom za korištenje instrumenta.

(Tabela 8): ocjenjivanje usmjereno ka zrenju i ocjenjivanje usmjereno ka performansama.

Tabela 8
Deskriptivne informacije za CAE instrument

Varijable	Opis varijabla	Primjer ajtema
Ka zrenju usmjereno ocjenjivanje	Smisleni evaluacioni zadaci sa povratnim informacijama u službi unapređenja učenja.	Na ovom fakultetu student dobiva kontinuirane povratne informacije od profesora o svom napredovanju tokom kursa.
Ka performansama usmjereno ocjenjivanje	Evaluacija ističe ocjene i poređenje među studentima.	Na ovom fakultetu profesor daje viši značaj ocjenama nego učenju.

Prema instrumentu Alkharusija ocjenjivanje usmjereno ka zrenju prepoznaje se kroz aktivnosti koje unapređuju učenje, kao što su misleni evaluacioni zadaci umjerene težine, koji učenicima pružaju priliku da unaprijede izvršavanje zadataka uz davanje informativnih evaluativnih povratnih informacija (Alkharusi, 2011). Ocjenjivanje usmjereno ka performansama prepoznaje se kroz teške i manje smislene zadatke sa standardima i kriterijumima evaluacije, pri čemu se naglašava više značaj ocjena i komparacija postignuća između učenika nego proces učenja. Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju pozitivno je povezano sa akademskom samoeфикасношću i postignućem, dok je ocjenjivanje usmjereno ka performansama negativno povezano sa akademskom samoeфикасношću i postignućem (Ibidem).

Internalna konzistencija koeficijentata ocjenjivanja usmjerenog ka zrenju i ocjenjivanja usmjerenog ka performansama iznosi Cronbach alpha 0,80 i 0,65. Studenti u ovom istraživanju su odgovarali na četverostepenoj skali od 1 (nimalo) do 4 (potpuno). Pitanja unutar navedenog instrumenta prilagođena su uzorku i polju ovog istraživanja, pa tako primjer ajtema unutar varijable ocjenjivanje usmjereno ka zrenju *Na ovom Fakultetu profesori nam pomažu da identifikujemo područja u koja moramo uložiti više napora u budućnosti* dok je *Na ovom fakultetu profesori porede*

vještine između učenika primjer ajtema unutar varijable ka performansama orijentisano ocjenjivanje.

Uzorak istraživanja

Uzorkom su obuhvaćeni studenti Univerziteta u Zenici, odnosno 340 studenata (Tabela 9) i to 197 (57,9%) studentica i 143 (42,1%) studenta. Hi kvadrat test je pokazao da uzorak nije ujednačen po polu ($\chi^2 = 8,576$, značajno na nivou 0,05). S obzirom na dob ispitanika, najviše je studenata sa 20 godina (33,2%) i 21 godinu (20,6%), odnosno najviše je ispitano studenata prve (51,5%) i treće godine (20,9%).

Tabela 9
Deskripcija uzorka

Pol	Godina studija				Ukupno
	I	II	III	IV	
Studenti	74	29	24	16	143
Studentice	101	35	47	14	197
Ukupno	175	64	81	30	340

Što se tiče akademskog prosjeka studenata, napravljeno je pet kategorija i to kategorija studenata koji imaju prosjek od 6 do 6,4, zatim od 6,5 do 7,4, prosjek od 7,5 do 8,4, kategorija od 8,5 do 9,4 i kategorija od 9,5 do prosjeka 10. U uzorku je bilo najviše studenata u kategoriji prosjeka od 7,5 do 8,4 (47,9%), zatim u kategoriji 6,5 do 7,4 (32,4), dok ih je najmanje bilo u kategoriji 6 do 6,4 (2,6%) i kategoriji od 9,5 do 10 (3,2%).

Procedura provođenja istraživanja

Prikupljanje empirijskog materijala provedeno je u periodu od mjeseca novembra 2015. godine do januara 2016. godine na fakultetima Univerziteta u Zenici. Istraživač je, uz prethodni dogovor sa predmetnim nastavnicima, primijenio instrumente istraživanja na početku nastavnog časa, pri čemu je na nekim studijskim grupama bilo potrebno dvadeset minuta za popunjavanje, na drugim petnaest ili deset minuta, sve u zavisnosti od veličine grupe, ali i od pitanja koja su studenti postavljali oko određenih stavki u instrumentariju.

Na početku je istraživač upoznao studente sa istraživanjem i njegovim ciljevima, te ukazao na bitnost ciljnih orijentacija koje ih vode u akademskom postignuću, ali i na značaj njihove percepcije pedagoške dimenzije univerzitetske nastave. Iako se od studenata tražilo da navedu svoje ime i prezime, jasno im se naznačilo da niko osim istraživača neće imati uvid u njihove pojedinačne odgovore. Nakon ovog uvodnog obraćanja, koji je u istom obliku primijenjen na svim studijskim grupama, nekoliko studenata je odlučilo da ne želi da učestvuje u istraživanju. Po slobodnoj procjeni istraživača, negdje oko 30-tak studenata nije željelo da učestvuje u istraživanju.

U nastavku je istraživač, uz pomoć nekoliko studenata distribuirao instrumentarije te je mentorisao proces ispunjavanja na način da su studenti imali priliku da pitaju ukoliko neko od pitanja nisu razumjeli u instrumentariju. Već u početnoj fazi upoznavanja studenata o temi, mogla se primijetiti zainteresovanost za davanje doprinosa, naročito pri procjenjivanju univerzitetske nastave i ambijenta ocjenjivanja.

POGLAVLJE IV

NALAZI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Deskriptivni i korelacioni prikaz ispitanih varijabli

Prije nego predstavim nalaze koji odgovaraju na postavljene ciljeve i zadatke istraživanja, u Tabeli 10, dajem deskriptivni prikaz podataka svih ispitivanih varijabli, odnosno prikazujem raspon, aritmetičke sredine te standardne devijacije.

Tabela 10
Deskriptivni prikaz varijabli

Varijable	<i>Raspon</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Masteri cilj	5-20	15,50	2,45
Performativni cilj	5-20	11,69	2,95
Cilj izbjegavanje rada	5-20	9,65	3,04
Ocjenjivanje zrenje	9-36	23,78	5,20
Ocjenjivanje performansa	9-31	17,84	4,59
Personalizacija	9-28	18,11	3,40
Uključenost	8-28	18,46	3,37
Kohezija	8-28	19,33	3,63
Satisfakcija	9-28	18,51	3,56
Orijentacija ka zadacima	12-27	19,71	2,88
Inovacija	7-25	16,83	3,51
Individualizacija	7-26	16,60	3,25

Uvidom u deskriptivne pokazatelje vidimo da u okviru ciljeva studenata, najveću aritmetičku sredinu uz najmanju standardnu devijaciju imaju ciljevi usmjereni ka zrenju, dok najmanju aritmetičku sredinu imaju ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada uz najveću standardnu devijaciju (Tabela 10).

U ovom istraživanju, shodno korištenim instrumentarijima, studenti sa ciljevima usmjerenim ka zrenju jesu studenti koji uče koliko god je to moguće, koji rade sve dok ne savladaju program, najvažnije im je da razumiju nastavni sadržaj, program studija predstavlja im podsticaj na razmišljanje i čini ih inspirativnim.

Studenti sa performativnim ciljevima uče kako bi ih drugi uvažavali, nastoje da ostvare najbolji prosjek ocjena kako bi se dokazali porodici, prijateljima i profesorima i kako bi pokazali da su bolji od drugih, istovremeno im prija kada su jedini u grupi koji znaju odgovor na pitanje.

S druge strane, studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada žele postići diplomu, dok im znanje i ocjene uopšte nisu važne, ne razmišljaju o studiju, nisu aktivni na nastavi, rade jako malo, slabo se snalaze sa teškim gradivom i ne vole raditi bilo kakve domaće zadatke.

Pregledom varijabli koje ispituju percipirani ambijent ocjenjivanja u nastavi, vidimo da je blago veća aritmetička sredina kod ocjenjivanja usmjerenog ka zrenju u odnosu na ocjenjivanje usmjereno ka performansama (Tabela 10).

Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju jeste ocjenjivanje koje je prepoznato kroz korištenje različitih oblika, kao što su zadaci, testovi, projektni zadaci koji ohrabruju na razmišljanje, povezani su sa svakodnevnim životom, te na osnovu njih studenti mogu prepoznati svoje prednosti, kao i područja u koja moraju uložiti više napora u budućnosti. Ocjenjivanje omogućava prepoznavanje ali i ispravljanje pogreški, što znači da se studentima obezbjeđuju kontinuirane povratne informacije o progresu u učenju, a važan segment ocjenjivanje jeste osiguranje privatnosti studenta.

S druge strane, ocjenjivanje usmjereno ka performansama fokusira se na ocjene i komparaciju postignuća između studenata, testovi su teški, postoji nepoklapanje između testova i nastavnog materijala. Takođe, način ocjenjivanja nije jasan, teško je postići visoke ocjene, projektni zadaci nisu interesantni, dok su studenti koji slabo napreduju kritikovani pred cijelom studijskom godinom.

Deskriptivni prikaz varijabli univerzitetske nastavne klime, takođe, donosi visoke aritmetičke sredine, izuzev kod varijabli inovacije i individualizacije (Tabela 10). Znači, univerzitetsku nastavu najmanje karakterišu osobine inovacije i individualizacije, koje se odnose na primjenu novih ideja, novih i drugačijih oblika rada, te inovativnih aktivnosti, te to da svi studenti obično rade iste aktivnosti na isti način i u isto vrijeme pri čemu studenti ne rade individualnim tempom.

Varijable koje bilježe visoke aritmetičke sredine jesu orijentacija ka zadacima, kohezija, satisfakcija, uključenost studenata u nastavu i personalizacija.

Shodno primijenjenom instrumentariju, orijentacija ka zadacima kao varijabla odnosi se na nastavu u okviru koje su aktivnosti i zadaci jasni, na vrijeme i pažljivo planirani, studijska grupa je dobro organizovana i usmjerena na zadatak, te studenti znaju šta će se raditi na nastavi.

Varijabla kohezije odnosi se na nastavu koja pruža prilike da se studenti dobro upoznaju i prilike za stvaranja prijateljstava. Satisfakcija kao varijabla pokazuje da se studenti raduju dolasku na nastavu i uživaju na nastavi, zadovoljni su onim što se nudi na predavanjima i vježbama, nakon nastave imaju osjećaj zadovoljstva i predavanja su im interesantna.

Uključenost u nastavu podrazumijeva nastavu u okviru koje su studenti aktivno uključeni, odnosno imaju prilike da kažu svoje mišljenje, prezentuju rad pred studijskom grupom, profesor ne dominira u diskusiji, te studenti poštuju jedni druge prilikom izražavanja mišljenja kao i drugih projektnih zadataka.

Personalizacija predstavlja nastavu koja prepoznaje svakog studenta kao zasebnu i različitu ličnost, prilikom čega su profesori zainteresovani za studente i nastoje da razgovaraju sa svakim studentom individualno, pomažu pojedinačno svakom studentu, te se odnose prijateljski prema studentima.

U svrhu odgovora na postavljene zadatke istraživanja, prvo je provedeno izračunavanje Pirsonovog koeficijenta korelacija (Tabela 11) za ispitivanje

povezanosti između varijabli koje mjere ciljeve studenata, univerzitetsku nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja u nastavi. Nakon toga, urađena je multipla regresija za zavisnu varijablu ciljeva usmjerenih ka zrenju (Tabela 12), zatim performativnih ciljeva (Tabela 13) i ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada (Tabela 14).

Tabela 11

Korelacija između ciljeva studenata, percepcije ocjenjivanja i univerzitetske nastavne klime

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Masteri cilj												
2.Performativni cilj	0,24**											
3.Cilj izbjegavanje rada	-0,33**	0,09*										
4.Ocjenjivanje zrenje	0,38**	0,26**	-0,11*									
5.Ocjenjivanje performansa	-0,23**	-0,02	0,38**	-0,39**								
6.Personalizacija	0,29**	0,11*	-0,22**	0,57**	-0,45**							
7.Uključenost	0,36**	0,14**	-0,31**	0,45**	-0,51**	0,58**						
8.Kohezija	0,08	-0,07	-0,19**	0,07	-0,21**	0,17**	0,30**					
9.Satisfakcija	0,38**	0,11*	-0,33**	0,56**	-0,51**	0,61**	0,66**	0,24**				
10.Orijentacija ka zadacima	0,30**	0,06	-0,28**	0,45**	-0,39**	0,51**	0,54**	0,26**	0,59**			
11.Inovacija	0,27**	0,10*	-0,23**	0,47**	-0,43**	0,54**	0,53**	0,19**	0,56**	0,38**		
12.Individualizacija	0,24**	0,13**	-0,17**	0,43**	-0,37**	0,57**	0,47**	0,19**	0,52**	0,41**	0,057**	

Napomena: ** Korelacija značajna na nivou 0.01 (1-tailed). * Korelacija značajna na nivou 0.05 (1-tailed).

U Tabeli 11 nalazi se korelaciona matrica varijable ciljnih orijentacija studenata (zrenje, performativna i izbjegavanje rada), varijable percepcije ambijenta ocjenjivanja u nastavi (ka zrenju orijentisano ocjenjivanje i ka performansama orijentisano ocjenjivanje) te varijable univerzitetske nastavne klime (personalizacija,

uključenost, kohezivnost studenata, satisfakcija, orijentacija ka zadacima, inovacija i individualizacija).

Ciljna orijentacija studenata usmjerena ka zrenju pozitivno korelira sa ocjenjivanjem usmjerenim ka zrenju, ali negativno korelira sa ocjenjivanjem usmjerenim ka performansama. Interesantno je i da performativna ciljna orijentacija pozitivno korelira sa ocjenjivanjem usmjerenim ka zrenju ($r = 0,38$; $r = 0,26$).

Ciljna orijentacija izbjegavanje rada statistički značajno pozitivno korelira sa ocjenjivanjem usmjerenim ka performansama ($r = 0,38$) dok statistički značajno negativno korelira sa ocjenjivanjem usmjerenim ka zrenju ($r = - 0,11$).

U ovo istraživanje uključene su i varijable koje mjere univerzitetsku nastavnu klimu, tačnije način na koji su organizovane aktivnosti u nastavi, ali i odnosi između studenata i profesora. Kada su studenti uključeni u akademske zadatke koji se mogu povezati sa njihovim personalnim životom, onda su oni više motivisani da se uključe u te zadatke (Stipek, 1996). Ukoliko pogledamo varijable univerzitetske nastavne klime, možemo vidjeti da ciljna orijentacija usmjerena ka zrenju statistički značajno pozitivno korelira sa svim varijablama, izuzev varijable koja se odnosi na kohezivnost studenata, tačnije stepen do kojeg se studenti poznaju, pomažu i družu jedni sa drugima. Najveći koeficijent korelacije je između varijabli satisfakcija ($r = 0,38$, $p = 0,01$) i varijable uključenost ($r = 0,36$, $p = 0,01$).

Kod performativnih ciljeva ne postoji značajna korelacija sa dimenzijom koja se odnosi na kohezivnost studenata i orijentaciju ka zadacima, dok kod ostalih varijabli postoji statistički značajna, ali niža korelacija.

Interesantno je da kod ciljne orijentacije izbjegavanje rada postoje značajne, ali negativne korelacije sa svim varijablama univerzitetske nastavne klime.

Nalazi drugih istraživanja pokazuju da studenti sa ciljevima usmjerenim ka zrenju više pozitivnije ocjenjuju nastavnu klimu i proces ocjenjivanja u odnosu na studente sa manje adaptivnim ciljevima (Harackiewicz i saradnici, 2002; Tapola i Niemivirta, 2008;). Tako su u istraživanju Tapola i Niemivirta (2008) studenti sa ciljevima usmjerenim ka zrenju više procjenjivali da je nastava usmjerena ka učenju nego studenti sa drugim ciljevima, dok su studenti sa performativnim ciljevima u poređenju sa studentima usmjerenim ka zrenju više preferisali instrukcione prakse koje informišu studente o njihovom relativnom nivou performanse.

Obzirom da smo dobili statistički značajne koeficijente korelacija, to nam daje mogućnost za izračunavanje multiple regresije, koja slijedi u nastavku prikaza nalaza istraživanja.

Pedagoška dimenzija univerzitetske nastave kao prediktor ciljnih orijentacija studenata

Prva postavljena hipoteza polazi od pretpostavke da pedagoška dimenzija univerzitetske nastave, mjerena putem univerzitetske nastavne klime i percepcije ambijenta ocjenjivanja u nastavi, značajno određuje ciljne orijentacije studenata te da se mogu identifikovati ključni prediktori ciljnih orijentacija studenata, odnosno ciljevi usmjereni ka zrenju, performativni ciljevi i ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada. U tu svrhu primijenili smo multiplu regresiju, pri čemu smo za svaku pojedinačnu ciljnu orijentaciju kao zavisnu varijablu unijeli nezavisne varijable, odnosno varijable univerzitetske nastavne klime i percepcije ambijenta ocjenjivanja u nastavi.

Cilj usmjeren ka zrenju. U Tabeli 12 nalaze se nalazi multiple regresije za cilj usmjeren ka zrenju koji je uzet kao kriterijska varijabla. Navedenim statističkim postupkom identifikovani su značajni prediktori navedene kriterijske varijable i to

varijabla *Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju*, te varijabla *Uključenosti* koja je jedna od varijabli univerzitetske nastavne klime. Multipla korelacija varijabli iznosi $R = 0,38$ za prvi model i $R = 0,44$ za drugi model, što znači da se prva varijabla može objasniti sa 15% varijanse, dok druga varijabla sa 19% varijanse.

Ukoliko pogledamo beta koeficijente koji govore o jačini uticaja prediktorskih varijabli na cilj usmjeren ka zrenju, vidimo da *Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju* kao prediktorska varijabla ima viši beta koeficijent (0,27) u odnosu na varijablu *Uključenost* (0,24), dok t -vrijednost za ove koeficijente pokazuje značajnost.

Tabela 12
Multipla regresija za cilj usmjeren ka zrenju

	<i>B</i>	<i>Pogreška B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²
1 Ocjenjivanje zrenje	11,24	0,58		19,49			
	0,18	0,02	0,38	7,58	0,00	0,38	0,15
2 (Konstanta)	9,27	0,73		12,77	0,00		
Ocjenjivanje zrenje	0,129	0,03	0,27	4,99	0,00		
Uključenost	0,171	0,04	0,24	4,29	0,00	0,44	0,19

Napomena: a. Zavisna varijabla: Cilj usmjeren ka zrenju

Ostale pedagoške dimenzije univerzitetske nastave, odnosno varijabla ambijenta ocjenjivanja koja se odnosi na *Ocjenjivanje usmjereno ka performansama*, te varijable univerzitetske nastavne klime koje se odnose na *Personalizaciju*, *Koheziju*, *Satisfakciju*, *Orijentaciju ka zadacima*, *Inovaciju* i *Individualizaciju* su isključene, jer njihovi beta koeficijenti nisu značajni. Ovi nalazi pokazuju da je cilj usmjeren ka zrenju determinisan univerzitetskom nastavnom klimom i ambijentom ocjenjivanja u nastavi. Pritom su identifikovani ključni prediktori cilja usmjerenog ka zrenju, odnosno prediktori prepoznati kroz varijablu ocjenjivanja koja je usmjerena ka zrenju i varijablu nastavne klime koja se odnosi na uključenost studenata u nastavni proces. Ovi nalazi istraživanja u skladu su sa nalazima drugih istraživanja (Alkharusi, 2008; Anderman & Anderman, 1999; Church, Elliot & Gable, 2001;

Koludrović i Reić-Ercegovac, 2014; Radovan i Makovec, 2015; Urdan & Midgley, 2003).

Alkarusi u istraživanju dolazi do nalaza koja pokazuju da ambijent ocjenjivanja u nastavi koji je usmjeren ka zrenju ima direktni pozitivni efekat na cilj koji je usmjeren ka zrenju (Alkharusi, 2008).

Kod Mersi Čurč i njenih saradnika pozitivni prediktor cilja usmjerenog ka zrenju bila je varijabla nastavne klime koja se odnosi na uključenost u nastavni sadržaj, odnosno stepen do kojeg studenti procjenjuju nastavni sadržaj interesantnim i uključujućim, dok su negativni prediktori bili evaluacioni standardi koji su usmjereni na isticanje značaja performanse i ocjena, kao i tzv. teška/gruba evaluacija (Church i saradnici, 2001). Teška ili gruba evaluacija kod autora odnosila se na evaluaciju koja je takva da onemogućava postignuće visokih ocjena. Takođe, Urdan i Midli (Urdan & Midgley, 2003) ali i Andermen i Andermen (Anderman & Anderman, 1999) ističu da način na koji učenici percipiraju nastavnu klimu značajno utiče na ciljnu orijentaciju, pa tako, ako učenici nastavnu klimu vide kao onu koja je orijentirana ka zrenju, onda su i oni više usmjereni ka usvajanju cilja koji je usmjeren ka zrenju. Istraživanja pokazuju da sve što nastavnici više naglašavaju značaj učenja i razumijevanja informacija koje se prezentuju u učionici, to učenici više percipiraju nastavu kao onu koja je usmjerena ka zrenju (Urdan i saradnici, 1999).

Helena Patrik, Alison Rajan i Avi Kaplan su, ispitujući povezanost između percepcije nastavne klime koja promovise interakciju i motivaciju, došli do nalaza koji pokazuju da što nastavnici više ohrabruju uključenost učenika kroz diskusiju i interakciju sa drugim učenicima to učenici postižu više stepene akademske samoefikasnosti i više ciljeve usmjerene ka zrenju (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). Uključenost u nastavni sadržaj bila je značajan pozitivni prediktor ciljne orijentacije usmjerene ka zrenju i u istraživanju Čurčove i njenih saradnika (Church i saradnici, 2001).

U istraživanju Koludrović i Reić Ercegovac (2014) elementi nastavnog ozračja (zadovoljstvo školom, povjerenje u nastavnike, interakcija nastavnik-učenik) zajednički objašnjavaju najveći dio varijance ciljne orijentacije znanje, dok najmanje doprinose usmjerenosti ka performansama. U studiji koja je provedena u visokoškolskom obrazovanju, konkretno na Fakultetu umjetnosti na Univerzitetu u Ljubljani došlo se do sličnih nalaza (Radovan i Makovec, 2015). Naime, ova studija imala je za cilj da ispita motivaciju studenata u konekciji sa percepcijom nastavne klime. Tako se pokazalo da su na intrinzičnu ciljnu orijentaciju i na stepen uživanja u nastavi najznačajniji efekat imali faktori nastavne klime koji su se odnosili na percepciju smislenosti i korisnosti studijskih predmeta, osjećaj autonomije te podršku nastavnika.

Moje istraživanje pokazuje da studenti, koji univerzitetsku nastavu percipiraju kao nastavu čiji standardi ocjenjivanja promovišu i u fokus stavljaju evaluacione prakse usmjerene ka zrenju i učenju, te nastavu koja omogućava aktivnu uključenost, više usvajaju ciljeve usmjerene ka zrenju. Univerzitetska nastava koja značajno determiniše usvajanje ciljne orijentacije usmjerene ka zrenju prepoznata je kao nastava u okviru koje evaluacija predstavlja integralni dio procesa učenja, dok su studentima istovremeno obezbijeđeni uslovi za njihov aktivan doprinos i uključenost u proces učenja, ali i evaluacije. Evaluacija studenata tako nije fokusirana na ishod i mjerenje konačnih nalaza, već je riječ o evaluaciji koja studentima obezbjeđuje kontinuirane povratne informacije, putem koje oni mogu prepoznati svoje prednosti, ali i područja koja zahtijevaju ulaganje više napora u budućnosti. Takođe, takva univerzitetska nastava uvažava i oslanja se na procjene studenata i njihov doprinos procesu učenja, obezbjeđujući prilike da učestvuju u diskusijama, te da izlože svoje radove pred studijskom godinom, pri čemu su voljni da ulože trud na ono što se radi na predavanjima i vježbama.

Performativni cilj. Istu statističku proceduru, multiplu regresiju, provela sam i za performativne ciljeve, nastojeći da vidim da li su pedagoške dimenzije univerzitetske nastave značajne determinante ovih ciljeva, uz nastojanje da identifikujem prediktore. Interesantno je da se za performativni cilj kao najveći prediktor izdvojila varijabla *Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju*, pri čemu se on može objasniti sa 7% varijanse, uz beta koeficijent (0,26).

Tabela 13
Multipla regresija za performativni cilj

	<i>B</i>	<i>Pogreška B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²
1 (Konstanta)	8,22	0,73		11,32	0,0		
Ocjenjivanje zrenje	0,15	0,03	0,26	4,90	0,0	0,26 ^a	0,07

Napomena: a. Zavisna varijabla: Performativni cilj

Svih sedam varijabli koje mjere univerzitetsku nastavnu klimu, kao i varijabla *Ocjenjivanje usmjereno ka performansama* isključene su, jer njihovi beta koeficijenti nisu značajni. Dobiveni nalazi istraživanja većim su dijelom različiti od dosadašnjih nalaza istraživanja. Tako, na primjer, neka istraživanja ukazuju da performativni cilj je determinisan nastavnom strukturom koja je usmjerena ka performansama (Alkharusi, 2008; Church, Elliot & Gable; 2001). Ovo je istraživački vrlo interesantan nalaz koji, suprotno očekivanom, ocjenjivanje usmjereno ka zrenju izdvaja kao značajan prediktor performativnog cilja. Tako, studenti sa performativnim ciljevima, nastavne evaluacione prakse percipiraju kao one koje su usmjerene ka zrenju i učenju. Međutim, nalazi istraživanja Čurčove i njenih saradnika pokazala su drugačije nalaze (Church i saradnici, 2001). Oni su mjerili uticaj nastavnih struktura na ciljne orijentacije studenata. Nastavna struktura u njihovom istraživanju operacionalizovana je putem varijable uključenosti u nastavu, te varijable evaluacije u nastavi. Evaluacija u nastavi podijeljena je na tzv. grubu/strogu evaluaciju i evaluaciju sa fokusom na ocjene. Nalazi su pokazali da je evaluacija sa fokusom na ocjene bila značajan prediktor performativnih ciljeva usmjerenih ka

uspjehu, dok je tzv. stroga/gruba evaluacija bila značajan prediktor performativnih ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju neuspjeha.

Pored ovih, postoje i druga istraživanja (Alkharusi, 2008) koja ukazuju na značajnu povezanost nastavne strukture koja je usmjerena ka performansama i sa druge strane performativnih ciljeva, dok nalazi ovog istraživanja to ne prate. Pitanje je zašto je to tako?

Ukoliko obratimo pažnju na deskriptivne opise ovdje istraživanog ambijenta ocjenjivanja u nastavi koji je usmjeren ka zrenju, kao vrlo značajne jedinice analize predstavljaju opisi koji ukazuju da je, u ovom modelu ocjenjivanja, zastupljeno kontinuirano informisanje studenata o njihovim prednostima i nedostacima prilikom evaluacije, uz navođenje onih područja na kojima oni treba da u budućnosti ulože dodatni trud i zalaganje. Ukoliko ovom dodamo činjenicu da studenti sa performativnim ciljevima uvijek nastoje da ostvare najbolji prosjek ocjena uz želju da tako nadmaše druge studente, te da dokažu svoje sposobnosti značajnim drugima, onda postaje jasnija preferencija ovih studenata ka modelu ocjenjivanja, koji omogućava povratne informacije o trenutnom progresu. Upravo zbog toga, studenti primarno usmjereni ka ostvarenju najboljih mogućih rezultata će koristiti ove oblike evaluacije i za naredna sve bolja i bolja postignuća. Možemo reći da su studentima sa performativnim ciljevima mnogo značajnije one evaluacione prakse koje će im omogućiti smjernice za ostvarenje najboljih mogućih rezultata, što u ovom slučaju osiguravaju oni modeli ocjenjivanja koji su usmjereni ka zrenju. Naime, u tumačenje dobivenih nalaza mogli bismo pozvati i kognitivne posrednike kao što su, na primjer, metakognitivne sposobnosti. Stojaković (2000) govori o aspektima tzv. metakognitivnog znanja, pri čemu govori o opštem metakognitivnom znanju te o metakognitivnom iskustvu ili samoregulaciji. Upravo bi metakognitivno iskustvo, ili tzv. proceduralno znanje moglo stajati u pozadini ovako dobivenih nalaza, jer studenti sa višim ocjenama imaju sposobnost za kontrolu nad svojim kognitivnim procesima i bolje procjenjuju koje metode i strategije učenja su bolje za postizanje viših ocjena pa se shodno tome i opredjeljuju.

Dobivene nalaze možemo tumačiti iz ugla kognitivnih samoregulacionih procesa, koji govore o aktivnoj uključenosti u proces učenja (Pintrich, 1999). Tako da možemo reći da su studenti sa performativnim ciljevima aktivno uključeni u studiranje uz analiziranje zahtjeva koje traže akademski zadaci uz koje neminovno slijedi odgovor na ove zahtjeve.

Ako osmotrimo iz druge perspektive, dobiveni nalazi, ustvari, ukazuju i na značaj koji evaluacija usmjerena na promociju učenja i zrenja, ima na akademske ishode. Naime, akademski ishodi mogu biti prepoznati kroz razumijevanje i kritičko posmatranje određenih aspekata stvarnosti te ovladavanje sposobnostima primjene, ali i kroz konstrukcije novih znanja. Ovako definisani akademski ishodi dio su stremljenja studenata koji pripadaju ciljnoj orijentaciji zrenje. Ako posmatramo evaluacione prakse na univerzitetima, uočiti ćemo da su akademski ishodi najvišim dijelom prepoznati kroz postizanje visokih ocjena, što se najviše veže za studente sa performativnim ciljevima. Međutim, za performativne ciljeve veže se i niz drugih pozitivnih akademskih ishoda, kao što su adaptivni ishodi učenja, percepcija samoefikasnosti, upornost i istrajnost, pozitivne emocije i ocjene (Harackiewicz i saradnici, 2002; Wolters i saradnici, 1996). Dobivene nalaze istraživanja možemo upotrijebiti za još značajnije i ozbiljnije potcrtavanje važnosti koje evaluacija usmjerena ka zrenju i učenju, kao pedagoška dimenzija univerzitetske nastave, ima u procesu učenja. U oba slučaja, kako kod ciljeva usmjerenih ka zrenju, tako i kod performativnih ciljeva, modeli evaluacije usmjereni ka zrenju izdvojeni su kao dominantni prediktori, što ukazuje na značaj koje ove evaluacione prakse imaju za ciljeve studenata i njihove akademske ishode. Brukartova i Durkinova za razliku od naših nalaza, ukazuju na značaj ocjenjivanja usmjerenog ka performansama kako za vanjske tako i unutrašnje oblike motivacije (Brookhart & Durkin, 2003). Njihovo istraživanje provedeno je u srednjoj školi, pa su tako učenici, koji su ocjenjivanje percipirali kao ono koje je usmjereno ka performansama, jednako izvještavali da žele da uče zbog učenja, kao i da žele da uče kako bi drugi mogli vidjeti šta oni mogu. Međutim, ovo istraživanje, provedeno u drugom kontekstu, kontekstu visokog

obrazovanja, ukazuje na značaj ocjenjivanja koje je usmjereno ka zrenju i učenju kako za unutrašnje tako i vanjske oblike motivacije.

Cilj usmjeren ka izbjegavanju rada. Shodno ispitanim ciljevima usmjerenim ka zrenju i performativnim ciljevima, takođe, smo željeli saznati da li se mogu izdvojiti značajni prediktori i za cilj usmjeren ka izbjegavanju rada.

Tabela 14
Multipla regresija za cilj usmjeren ka izbjegavanju rada

Prediktorski model	<i>B</i>	<i>Pogreška B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²
1 (Konstanta)	5,18	0,61		8,43	0,00		
Ocjenjivanje performansa	0,25	0,03	0,38	7,52	0,00	0,38 ^a	0,14
2 (Konstanta)	9,17	1,39		6,57	0,00		
Ocjenjivanje performansa	0,19	0,04	0,29	4,96	0,00		
Satisfakcija	-0,16	0,05	-0,18	-3,18	,002	0,41 ^b	0,17
3 (Konstanta)	7,89	1,46		5,40	0,00		
Ocjenjivanje performansa	0,21	0,04	0,31	5,35	0,00		
Satisfakcija	-0,22	0,06	-0,26	-4,08	0,00		
Ocjenjivanje zrenje	0,10	0,04	0,16	2,70	,007	0,43 ^c	0,19
4 (Konstanta)	9,43	1,65		5,71	0,00		
Ocjenjivanje performansa	0,20	0,04	0,30	5,15	0,00		
Satisfakcija	-0,18	0,06	-0,21	-2,96	0,003		
Ocjenjivanje zrenje	0,11	0,04	0,18	2,98	0,003		
Orijentacija ka zadacima	-0,13	0,07	-0,12	-1,97	0,050	0,44 ^d	0,20

Napomena: a. Zavisna varijabla: Cilj usmjeren ka izbjegavanju rada

U Tabeli 14 dati su nalazi koji pokazuju četiri izdvojena prediktora i to varijable *Ocjenjivanje usmjereno ka performansama*, *Satisfakcija*, *Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju* i *Orijentisanost ka zadacima*.

Varijabla *Ocjenjivanje usmjereno ka performansama* može objasniti sa 14% varijanse kao prediktor izbjegavanja rada, *Satisfakcija* sa 17% varijanse, *Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju* sa 19% varijanse i *Orijentacija ka zadacima* sa 20% varijanse. Najznačajniji i statistički najznačajniji uticaj na cilj usmjeren na izbjegavanje rada ima prediktorska varijabla *Ocjenjivanje usmjereno ka performansama* uz beta koeficijent 0,30 značajan na nivou 0,001, *t*-vrijednost 5,15.

Tako su za ciljeve usmjerene ka izbjegavanju rada, pozitivni prediktori, ustvari, oba ispitivana ambijenta ocjenjivanja, dok su negativni prediktori one varijable univerzitetske nastavne klime koje se odnose na satisfakciju studenata te usmjerenost nastave ka zadacima.

Kada je riječ o modelima ocjenjivanja koji su selektovani kao pozitivni prediktori ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada, viši prediktorski uticaj ima ocjenjivanje usmjereno ka performansama, što je očekivani nalaz. Upravo je istraživanje Mikija i Jamaučija pokazalo da je nastavna struktura koja je usmjerena ka performansama bila povezana sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada, te sa strategijama učenja kao što su površno procesiranje i strategije samohendikepiranja (Miki & Yamauchi, 2005).

U ovom istraživanju, studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada, ambijent ocjenjivanja u nastavi primarno vide kao onaj koji je usmjeren ka performansama, ali i kao onaj koji je usmjeren ka zrenju i učenju. Prema percepciji ovih studenata, evaluacioni standardi su takvi da je teško postići visoke ocjene, testovi su teški, dok profesori viši značaj daju ocjenama i komparaciji među studentima. Međutim, isto tako, ovi studenti evaluacione standarde percipiraju i kao one koji promovišu učenje, obezbjeđuju kontinuirane povratne informacije o

područjima u kojima su oni dobri, te o područjima unutar kojih moraju uložiti više truda.

Da li ovi dobiveni nalazi istraživanja sugerišu da oba evaluaciona standarda doprinose usvajanju ciljne orijentacije izbjegavanja rada, pri čemu im priskrbujemo negativni obrazac, jer se ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada najčešće posmatraju kao negativni razvojni obrazac? Navedene nalaze istraživanja možemo tumačiti uz najistaknutije osobine ovih studenata, prepoznate kroz njihovu nezainteresovanost, kako za učenje tako i nezainteresovanost za komparaciju sa drugima (Elliot, 1999)? Potonji prilaz tumačenju dobivenih nalaza bi više ukazivao na personalne karakteristike kao uzročnike ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada, pa bi se tako moglo reći da ove studente ništa ne interesuje i da prema svemu imaju negativne emocije, pa shodno tome i evaluacione prakse u nastavi procjenjuju iz tog ugla.

Važno je spomenuti da su Brdar i Bakarčić (2006) došle do nalaza istraživanja koja na neki način upitnim postavljaju nezainteresovanost kao osobinu učenika/studenata sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada. Pomenute autorice dolaze do nalaza koji ukazuju da studenti sa ovom ciljnom orijentacijom prilikom neuspjeha, odnosno loših ocjena, ispoljavaju bijes i osjećaju krivicu uz nastojanje da zaborave školski neuspjeh. Slobodni smo njihove nalaze tumačiti iz druge perspektive, odnosno smatramo da nezainteresovanost nije primarna osobina ovih studenata, niti se može vezati za unutrašnji doživljaj, jer sigurno je da ne bi ispoljavali ovako snažne emocije u pogledu neuspjeha.

Isto tako Suzić (2005) naglašava da uzroke treba da tražimo i u najranijim fazama organizovanog učenja, koje, ukoliko je bilo pod pritiskom i neugodnim emocijama, onda ne možemo očekivati kasniju zainteresovanost i ugodne emocije. Upravo zbog prethodno rečenog, ali i činjenice da bi tumačenje nalaza iz ugla personalnih karakteristika ovih studenata, ukinulo svaki oblik odgovornosti koji, ako se vodimo paradigmom prema kojoj je proces učenja dijeljeni proces, neminovno pripada i kontekstu, u ovom slučaju nastavi, sklonija sam dobivene nalaze tumačiti iz

prve naznačene perspektive. Ova perspektiva ukazuje na potrebu za prevrednovanjem postojećih percipiranih evaluacionih standarda, kako onih koji su fokusirani na učenje, tako i onih koji su fokusirani na ocjene i komparaciju studenata. Ako pogledamo dominantne ciljne orijentacije, odnosno ciljeve usmjerene ka zrenju i performativne ciljeve, te ukoliko ih posmatramo kao ciljeve sa pozitivnim ishodom, onda oba evaluaciona standarda nose i izvjesne prednosti.

Međutim, kako je negativni razvojni obrazac kakav je cilj usmjeren ka izbjegavanju rada determinisan sa oba evaluaciona standarda, onda oni nose i izvjesne nedostatke. Ukoliko se pozovemo na neka od postojećih istraživanja, kao što je istraživanje Sajferta i Kifa u kojem zaključuju da učenici koji se osjećaju nekompetentnim, neadekvatnim, te oni koji se dosađuju i imaju malo kontrole će usvojiti ciljnu orijentaciju izbjegavanje rada (Seifert & O'Keefe, 2001), onda možemo reći da se nastava i evaluacione prakse treba da usmjere i na podizanje samopouzdanja i osjećaj kompetentnosti studenata. U ovom istraživanju ispitana su dva ambijenta ocjenjivanja. Prvi ambijent ocjenjivanja, koji se fokusira na zrenje i učenje, obezbjeđuje kontinuirane povratne informacije o područjima u kojima su studenti pokazali najviše napretka, ali i u područjima u kojima studenti treba da ulože dodatan napor i zalaganje pri čemu se rezultati ispita ne objavljuju po imenima studenata, zbog zaštite privatnosti studenata. Ovakav oblik ocjenjivanja ohrabruje na razmišljanje i usmjerenost ka učenju zbog učenja.

Drugi ambijent ocjenjivanja fokusira se na ocjene kao konačni rezultat, ohrabruje se komparacija među studentima, pri čemu su studenti koji slabije napreduju kritikovani. Takođe, u ovom ambijentu, testovi su izuzetno teški i ne pobuđuju interes studenata. Kao što možemo vidjeti iz deskriptivnog opisa ispitivanog ambijenta ocjenjivanja studenata, nema onih varijabla ocjenjivanja koje bi mogle imati benefit za studente sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada. Riječ je o varijablama putem kojih bi ocjenjivanje, odnosno evaluacione prakse bile takve da pobuđuju interes studenata, ali i povećavaju njihovo samopouzdanje. Upravo je Stipek (1996) naglasio da zadaci ne bi trebali biti previše kompleksni kako ne bi

doveli do frustracije, ali ni previše jednostavni, kako ne bi doveli do percepcije irelevantnosti. To znači da bi evaluacione prakse trebale biti otvorene za uvažavanje interesa studenata, ali i konstrukcije zadataka koji bi bili takve težine koja bi omogućila osjećaj ponosa zbog njihovog ostvarenja.

Kada je riječ o negativnim prediktorima ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada, oni su prepoznati kroz varijable univerzitetske nastavne klime koja se odnosi na satisfakciju studenata te usmjerenost nastave ka zadacima. To znači da studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada nastavu percipiraju kao onu koja svojim sadržajima ne vodi ka uživanju i zadovoljstvu, pri čemu su predavanja dosadna, neinteresantna i gubitak vremena. Isto tako ovi studenti nastavu percipiraju kao nastavu u okviru koje zadaci nisu jasni, aktivnosti nisu jasno i pažljivo planirane, studenti ne pokazuju usmjerenost na zadatke niti imaju utisak šta će se raditi na predavanjima i vježbama.

Ovi nalazi su u skladu sa očekivanjem, kao i sa drugim istraživanjima koja su pokazala da ovi studenti ne pronalaze svoje interese u edukacijskom prostoru (Archer, 1994). Takođe, Suzić (2002) je primjenom projektnog testa i putem esej-izjava došao do nalaza koja su pokazala da ovi studenti rad vrednuju kao napor i odricanje, a povoljno vrednuju odmor i ljenčarenje.

Razlike s obzirom na pol ispitanika

U svrhu mjerenja razlika s obzirom na varijablu pol, primijenili smo neparametrijski Man-Vitnej test koji je pokazao da ne postoje statistički značajne razlike između muškaraca i žena na mjerenim ciljnim orijentacijama i procjeni ambijenta ocjenjivanja u nastavi. Dobiveni nalazi istraživanja su u skladu sa istraživanjima autora (Buldur; 2014; Harackiewicz i saradnici, 2002; Middleton & Midgley, 1997; Roeboken; 2007; Ryan & Pintrich, 1997).

Tabela 15

Testiranje razlika ciljeva, ambijenta ocjenjivanja u nastavi i univerzitetske nastavne klime u odnosu na pol, Man-Vitnej test

	<i>Pol</i>	<i>N</i>	<i>Srednja vrijednost</i>	<i>Suma vrijednosti</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Cilj zrenje	Muški	143	162,20	23194,00	12898,00	-1,34	0,18
	Ženski	197	176,53	34776,00			
Performativni cilj	Muški	143	167,80	23995,00	13699,00	-0,43	0,66
	Ženski	197	172,46	33975,00			
Cilj izbjegavanje rada	Muški	143	174,74	24988,50	13478,50	-0,68	0,50
	Ženski	197	167,42	32981,50			
Ocjenjivanje zrenje	Muški	143	176,01	25169,50	13297,50	-0,88	0,38
	Ženski	197	166,50	32800,50			
Ocjenjivanje performansa	Muški	143	178,23	25487,50	12979,50	-1,24	0,22
	Ženski	197	164,89	32482,50			
Personalizacija	Muški	143	167,41	23940,00	13644,00	-0,50	0,62
	Ženski	197	172,74	34030,00			
Uključenost	Muški	143	156,87	22433,00	12137,00	-2,19	0,03
	Ženski	197	180,39	35537,00			
Kohezivnost studenata	Muški	143	165,84	23714,50	13418,50	-0,75	0,45
	Ženski	197	173,89	34255,50			
Satisfakcija	Muški	143	167,71	23982,50	13686,50	-0,45	0,65
	Ženski	197	172,53	33987,50			
Orijentisanost na zadatak	Muški	143	162,69	23264,00	12968,00	-1,26	0,21
	Ženski	197	176,17	34706,00			
Inovacija	Muški	143	178,69	25553,00	12914,00	-1,32	0,19
	Ženski	197	164,55	32417,00			
Individualizacija	Muški	143	164,21	23482,50	13186,50	-1,01	0,31
	Ženski	197	175,06	34487,50			

S druge strane, identifikovane su statistički značajne razlike u varijabli univerzitetske nastavne klime koja se odnosi na stepen uključenosti u nastavu. To znači da djevojke u odnosu na muškarce više percipiraju univerzitetsku nastavnu klimu kao onu u okviru koje je izražen visok stepen uključenosti studenata u nastavi. Studentice za razliku od studenata univerzitetsku nastavu percipiraju kao nastavu koja uvažava i oslanja se na mišljenje studenata i njihov doprinos procesu učenja, obezbjeđujući im prilike da učestvuju u diskusijama, te da izlože svoje radove pred studijskom godinom, pri čemu su voljni da ulože trud na ono što se radi na predavanjima i vježbama.

Niz je istraživanja koja prate dobivene nalaze o nepostojanju razlike u ciljevima između djevojaka i muškaraca (Buldur, 2014; Harackiewicz i saradnici, 2002; Middleton & Midgley, 1997; Ryan & Pintrich, 1997; Roeboken, 2007), ali isto tako moramo spomenuti da postoje nalazi istraživanja koja ukazuju na razlike koje postoje u usvajanju ciljeva između muškaraca i djevojaka. Tako, na primjer, neke studije su pokazale da su učenici više performativno ciljno usmjereni od učenica (Anderman i Anderman, 1999; Barić, Vlašić i Cecić Erpić, 2014; Midgley & Urdan, 1996; Roser, Koludrović, Bubić i Ercegovac, 2015). Takođe, Torkildsen i Nikols izvještavaju o višem prisustvu ciljeva usmjerenih ka egu i ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju kod muških ispitanika, dok su ciljevi usmjereni ka zrenju više zastupljeni kod ženskih ispitanika (Thorkildsen & Nicholls, 1998).

Novije istraživanje na našim prostorima koje je provedeno među studentima i učenicima završnih godina srednje škole (Koludrović i saradnici, 2015) pokazuje da su djevojke više orijentisane ka socijalnim i ciljevima usmjerenim ka zrenju, dok su manje orijentisane ka performativnim ciljevima u odnosu na muškarce. Međutim, u istraživanju Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec (2013) razlika u ciljnim orijentacijama između učenica i učenika dobivena je samo kod najmlađih učenika, dok kod najstarijih ispitivanih učenika razlika nema. U studiji osnovnoškolaca (Buldur, 2014) nisu pronađene statistički značajne razlike između učenica i učenika u ciljnim orijentacijama, ali su razlike pronađene u procjeni nastavne klime, pa tako učenici

više procjenjuju nastavnu klimu da je usmjerena ka performansama u odnosu na učenice. Kada je riječ o studentskoj populaciji, istraživanje Reboke nije pokazalo statistički značajne razlike između djevojaka i muškaraca u mjerenim ciljnim orijentacijama (Reboken, 2007). Takođe, u longitudinalnoj studiji Harackiewiczeve i njenih saradnika, na uzorku i praćenju studenata od prvog dana studiranja do dana kada su diplomirali, nisu pronađene statistički značajne razlike u ciljnim orijentacijama s obzirom na varijablu pola (Harackiewicz i saradnici, 2002).

Razlike s obzirom na studijsku godinu ispitanika

Testiranje razlika između studijskih godina donosi nalaze (Tabela 16) koji pokazuju da statistički značajne razlike ne postoje u ciljnim orijentacijama studenata prve, druge, treće i četvrte studijske godine. Značajnost *F*-koeficijenata pokazuje kako razlika postoji u procjeni ambijenta ocjenjivanja u nastavi, i to razlike su značajne u obje varijable, kako varijabli *Ocjenjivanje usmjereno ka zrenju* tako i varijabli *Ocjenjivanje usmjereno ka performansama*. Ako pogledamo varijable univerzitetske nastavne klime, vidimo da statistički značajnih razlika nema u varijablama Personalizacija, Uključenost, Satisfakcija, Orijeisanost na zadatak i Individualizacija, dok statistički značajne razlike postoje u varijablama Kohezija i Inovacija između studenata prve, druge, treće i četvrte godine. Pregledom aritmetičkih sredina možemo uočiti da studenti prve godine najviše procjenjuju da je ocjenjivanje u nastavi usmjereno ka zrenju, dok studenti četvrte godine najmanje procjenjuju da je ocjenjivanje usmjereno ka zrenju. S druge strane, studenti treće godine više procjenjuju da je ocjenjivanje usmjereno ka performansama, dok studenti prve godine najmanje procjenjuju da je ocjenjivanje usmjereno ka performansama.

Tabela 16

Analiza varijanci odnosa studijskih godina i ambijenta ocjenjivanja u nastavi, te pojedinih varijabla univerzitetske nastavne klime

Varijable	Studijska godina	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ocjenjivanje masteri	Prva godina	175	25,11	4,31	0,33		
	Druga godina	64	23,64	5,06	0,63		
	Treća godina	71	21,70	5,76	0,68		
	Četvrta godina	30	21,17	6,41	1,17		
	Total	340	23,78	5,20	0,28	11,04	0,000
Ocjenjivanje performansa	Prva godina	175	16,91	4,44	0,34		
	Druga godina	64	18,55	3,72	0,47		
	Treća godina	71	19,04	4,98	0,59		
	Četvrta godina	30	18,83	5,22	0,95		
	Total	340	17,84	4,59	0,25	5,15	0,002
Kohezija	Prva godina	175	18,47	3,38	0,26		
	Druga godina	64	20,28	3,56	0,45		
	Treća godina	71	20,34	3,75	0,45		
	Četvrta godina	30	19,87	3,82	0,70		
	Total	340	19,33	3,63	0,20	7,12	0,000
Inovacija	Prva godina	175	17,32	3,20	0,24		
	Druga godina	64	16,89	3,73	0,47		
	Treća godina	71	15,49	3,73	0,44		
	Četvrta godina	30	16,97	3,61	0,66		
	Total	340	16,83	3,51	0,19	4,74	0,003

Napomena: SE = Standard Errorr, Standardna greška

Očekivano, studenti prve godine najslabije procjenjuju kohezivnost, odnosno stepen do kojeg se studenti međusobno poznaju i pomažu, dok studenti treće i druge godine tu kohezivnost procjenjuju najviše. U pogledu primjene inovacija u nastavi studenti prve godine više procjenjuju da se primjenjuju nove i neobične tehnike poučavanja i zadataka za razliku od studenata treće godine koji najmanje smatraju da se inovacije primjenjuju. Ovi nalazi u skladu su sa nalazima Suzića (2011) koja pokazuju da stariji učenici negativno vrednuju školu u odnosu na mlađe učenike. Govoreći o razlikama u ciljevima s obzirom na studijsku godinu, nalazi mog

istraživanja pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u ciljevima između studenata prve, druge, treće i četvrte godine. Druga istraživanja, bilo da su longitudinalne ili transferzalne prirode, bilo da ispituju samo razlike u odnosu na godine učenika, pokazuju izvjesnu stabilnost u usvajanju ciljnih orijentacija (Anderman & Anderman, 1999; Anderman & Midgley, 1997;). Kada govorimo o populaciji studenata, istraživanje Korvina Senke i Harakievičeve pokazuje stabilnost tokom semestara, kako ciljeva usmjerenih ka zrenju, tako i performativnih ciljeva (Senko & Harackiewicz, 2005).

U drugim studijama koje su ispitivale razlike u ciljnim orijentacijama s obzirom na dob mladih, nalazi ukazuju na postojanje razlika. Tako, na primjer, Brdar i Bakarčić (2006) u svome istraživanju dolaze do nalaza koji ukazuju da su performativni ciljevi, te ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada više zastupljeni kod starijih učenika, dok se mlađi učenici više fokusiraju na učenje, te ih više karakterišu ciljevi usmjereni ka zrenju. Navedene nalaze autori povezuju sa kontekstualnim faktorima, kao što su potreba za postizanjem visokih ocjena starijih učenika kako bi se lakše upisali na fakultet.

U istraživanju (Eppler & Harju, 1997) istaknuto je da na fakultetima studiraju kako mlade osobe ali i mnogo stariji. Tako je cilj njihovog istraživanja bio usmjeren ka komparaciji razlika između različitih dobnih skupina u usvajanju ciljeva. Komparirane su dvije skupine, studenti od 17 do 22 godine, te studenti od 22 do 53 godine. Stariji studenti, tačnije studenti druge skupine, su značajno više usvajali ciljeve usmjerene ka zrenju, i za razliku od prve skupine, jer su manje usvajali performativne ciljeve. Takođe, u obje grupe ciljevi usmjereni ka zrenju više su bili povezani sa uspjehom, nego performativni ciljevi.

U svojoj teoriji moralnog razvoja, Kolberg, takođe, naglašava da kako mladi razvijaju moralnost tako se udaljavaju u smjeru želje da udovolje standardima drugih i razvijaju više individualne standarde dobrog i lošeg (Kohlberg, 1976). Nadovezujući se na tumačenja Kolberga, mogli bismo dobivene nalaze tumačiti dijelom, upravo, iz tog ugla. Pregledom aritmetičkih sredina možemo uočiti da studenti prve godine

najviše procjenjuju da je ocjenjivanje u nastavi usmjereno ka zrenju, dok studenti četvrte godine najmanje procjenjuju da je ocjenjivanje usmjereno ka zrenju.

S druge strane, studenti treće godine više procjenjuju da je ocjenjivanje usmjereno ka performansama, dok studenti prve godine najmanje procjenjuju da je ocjenjivanje usmjereno ka performansama. Očekivano, studenti prve godine najslabije procjenjuju studentsku kohezivnost, odnosno stepen do kojeg se studenti međusobno poznaju i pomažu, dok studenti treće i druge godine tu kohezivnost procjenjuju najviše. U pogledu primjene inovacija u nastavi, studenti prve godine više procjenjuju da se primjenjuju nove i neobične tehnike poučavanja i zadataka za razliku od studenata treće godine, koji najmanje smatraju da se inovacije primjenjuju. Ovi nalazi u skladu su sa nalazima Suzića (2011) koja pokazuju da stariji učenici negativno vrednuju školu u odnosu na mlađe učenike.

Povezanost akademskog uspjeha i ciljnih orijentacija studenata

Akademski uspjeh operacionalizovan kroz prosjek ocjena još uvijek je jedan od najznačajnijih vidljivih postignuća svakog studenta. Tražeći odgovor na pitanje o povezanosti akademskog uspjeha i ciljnih orijentacija studenata, provela sam Pearsonovu produkt-moment korelaciju (prema Kožuh i Suzić, 2010), koja je pokazala da postoji statistički značajna povezanost između akademskog uspjeha studenata i ciljnih orijentacija (značajna na nivou 0,01). Kao što se vidi u Tabeli 17 najveći koeficijent korelacije, ali sa negativnim predznakom, zastupljen je kod studenata sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada. S druge strane, studenti sa ciljevima usmjerenim ka zrenju postižu bolji akademski uspjeh, pri čemu viši koeficijent korelacije je na strani ciljeva usmjerenih ka zrenju. Naime, u istraživanjima najčešće su performativni ciljevi bili pozitivno povezani sa visokim ocjenama, dok su ciljevi usmjereni ka zrenju pozitivno bili povezani sa intrinzičnom motivacijom (Elliot & Church, 1997).

Tabela 17
Korelacija ciljeva i akademskog uspjeha

	Prosjek ocjena	1	2	3
1.Cilj zrenje	0,24**			
2.Performativni cilj	0,15**	0,24**		
3.Cilj izbjegavanje rada	-0,31**	-0,33*	0,09	

Napomena: **.Korelacija značajna na nivou 0,01 (2-tailed).

Kada se tumače razlozi koji stoje u pozadini ovakvih nalaza, onda se najčešće isti pripisuju normativno evaluacionim standardima u školi, kao i klimi nastave koja je tako strukturisana da vodi ka usvajanju performativnih ciljeva usmjerenih ka postizanju uspjeha (Moller & Elliot, 2006).

Takođe, Eliot i Čurčova su došli do nalaza koji ukazuju na povezanost performativnih ciljeva usmjerenih ka uspjehu i visokih ocjena, dok, s druge strane, performativni ciljevi usmjereni ka izbjegavanju neuspjeha bili su povezani sa niskim ocjenama (Elliot & Church, 1997). Nalazi ovog istraživanja ukazuju na postojanje povezanosti između ciljeva studenata i akademskog uspjeha. Tačnije, studenti sa ciljevima usmjernim ka izbjegavanju rada postižu najmanje ocjene, dok studenti sa masteri i performativnim ciljevima postižu najviše ocjene.

Istraživanje na uzorku studenata na Sveučilištu u Rijeci (Pahljina-Reinić i Kukić, 2015) pokazalo je da studenti sa ciljevima usmjernim ka izbjegavanju rada, u poređenju sa studentima sa masteri i performativnim ciljevima, pokazuju značajno niže razine akademske i socijalne prilagodbe, percipirane vrijednosti studiranja te uspjeha na studiju. Kod Harackievičeve i njenih saradnika, ciljna orijentacija izbjegavanje rada bila je negativni prediktor finalnih ocjena kod univerzitetskih studenata (Harackiewicz i saradnici, 1997).

Polazeći od istraživanja Harackiewiczeve i njenih saradnika, koje je pokazalo da su ciljevi usmjereni ka zrenju negativni prediktori akademskog uspjeha studenata na fakultetu, nisam očekivala da ću dobiti pozitivnu povezanost između ciljeva usmjernih ka zrenju i akademskog uspjeha (Harackiewicz i saradnici, 1997). Isto tako u kasnijem istraživanju Harackiewiczeve i njenih saradnika studenti sa performativnim ciljevima na predmetu Uvod u psihologiju, ali i na drugim predmetima, postizali su, ali i zadržavali visoke ocjene, dok su studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada postizali najniže ocjene (Harackiewicz i saradnici, 2002). Naravno, važno je spomenuti da su ovo nalazi mjerenja kratkoročnih efekata, odnosno tokom jednog semestra, jer se ovi nalazi nisu pokazali dugoročno, tokom cijelog trajanja studija, tačnije, nivo je bio nizak.

Razlog zbog kojeg sam očekivala da ću dobiti slične nalaze, kao i prethodno spomenuti autori, bio je kontekst u okviru kojeg se istraživanje provelo, odnosno kontekst visokog obrazovanja. Međutim, ja sam dobila nalaze pri kojima su ciljevi usmjerni ka zrenju pozitivno povezani sa akademskim uspjehom. Upravo je koeficijent korelacije ciljeva usmjernih ka zrenju viši od koeficijenta korelacije performativnih ciljeva. Takođe, Rupčić i Kolić-Vehovec (2004) dolaze do nalaza koji pokazuju da postoji pozitivna povezanost između ciljeva usmjernih ka zrenju i samoefikasnosti učenika i školskog uspjeha. U drugom istraživanju (Stanišak Pilatuš i saradnici, 2013) učenici koji su imali višu orijentaciju ka učenju, imali su i bolji opšti školski uspjeh, te je nakon kontrole pola jedini značajan prediktor školskog uspjeha bila orijentacija na učenje.

Dobiveni nalazi istraživanja različitih autora tumačeni su iz različitih perspektiva, i to najčešće iz perspektive nastavne strukture, te personalnih osobina studenata sa ciljevima usmjernim ka zrenju. Tako autori, Senko, Durik i Harackiewiczeva zaključuju da ciljevi usmjereni ka zrenju predviđaju akademski uspjeh onda kada se na ispitima traži više nezavisno promišljanje, a ne dublje procesiranje sadržaja koji se dobije kroz direktnu instrukciju (Senko, Durik & Harackiewicz,

2008). Isto tako Grant i Dwekova pozitivnu povezanost akademskog uspjeha i ciljeva usmjernih ka zrenju tumače tako što govore o nastavnoj strukturi (Grant & Dweck, 2003). Prema njima, nastava koja uključuje stalne izazove, vodi ka usvajanju ciljeva usmjernih ka učenju, a što dalje može voditi ka pozitivnom postignuću u nastavi, koje se manifestira putem visokih ocjena.

S druge strane, autor Brafi (Brophy, 2005), te Midli i njeni saradnici (Midgley i saradnici, 2001) navode da studenti sa performativnim ciljevima postižu visoke ocjene zbog upotrebe strategija površinskog učenja, ali samo u situacijama kada je i pedagoška dimenzija nastave takva da promoviše puko memorisanje činjenica. Međutim, tamo gdje se insistira na dubljem razumijevanju nastavnog materijala i evaluacionim konceptima sa naglaskom na transferu vještina na nove probleme, ovi studenti postižu niže ocjene.

Moje nalaze istraživanja mogli bismo tumačiti koristeći sličnu logiku kao i prethodni autori. Naime, ako studente karakterišu ciljevi usmjerni ka zrenju, univerzitetsku nastavu ocjenjuju kao onu koja je usmjerena ka zrenju, oni postižu visoke ocjene. U nalazima ovog istraživanja prediktori ciljeva usmjernih ka zrenju, upravo, su bili evaluacioni standardi koji promovišu učenje, ali i nastavna klima koja promoviše uključenost studenata u nastavni proces. Kontekst u kome se promoviše učenje i uključenost studenata u nastavni proces te primjenjuje ocjenjivanje koje je integralni dio procesa učenja stvara prilike kako za usvajanje ciljeva usmjernih ka zrenju, ali i visoke ocjene. Gledajući iz perspektive personalnih osobina ovih studenata, Eliot i Mek Gregor ukazuju na značajnu osobinu koju studenti sa ciljevima usmjernim ka zrenju imaju (Elliot & McGregor, 2001). Riječ je o korištenju efektivnih strategija učenja, a koje uključuju dublju obradu informacija i stalnu tendenciju za pronalaženjem strukture i smisla u nastavnom sadržaju. Roebken takođe, dolazi do nalaza koji pokazuju da studenti sa masteri i performativnim ciljevima, više primjenjuju modele integrativnog učenja, koriste strategije dubinskog učenja i provode više vremena u pripremi za nastavu (Roebken, 2007).

POGLAVLJE V

REKAPITULACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje je imalo za cilj da pojasni determinante univerzitetske nastave, pri čemu je bilo neizbježno orijentisati se na pedagoške determinante ciljnih orijentacija studenata, na nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja. Ciljne orijentacije predstavljaju kognitivne posrednike koji usmjeravaju način na koji će se student posvetiti učenju i studiranju, ali isto tako i način na koji će ishod biti vrednovan i tumačen. Različiti ciljevi vodit će ka različitim emotivnim i bihevioralnim obrascima. To znači da će masteri cilj, koji se odnosi na razvoj i usavršavanje vlastitih sposobnosti i kompetencija, voditi ka više adaptivnim obrascima ponašanja, kao i pozitivnim emocijama. S druge strane, performativni cilj, koji se odnosi na demonstraciju sposobnosti i kompetencija, naročito u odnosu prema drugima, stvarati više emotivno negativnog pritiska, ali i voditi ka drugačijim ponašanjima. Važno je istaći da ciljevi postignuća ne govore o tome da li su studenti motivisani ili ne za postignuće, već više govore o razlozima koji stoje u pozadini želje za postignućem. Nalazi mog istraživanja, koje sam provela u visokoškolskim obrazovnim institucijama, ukazuje da studenti najviše usvajaju ciljeve usmjerene ka zrenju, zatim performativne ciljeve, te ciljeve usmjerene ka izbjegavanju rada.

Masteri studenti nastoje da uče koliko god je to moguće, rade sve dok ne savladaju program, najvažnije im je da razumiju nastavni sadržaj, dok im program studija predstavlja podsticaj za razmišljanje i čini ih inspirisanim. Odmah zatim slijede studenti sa performativnim ciljevima, koji nastoje da ostvare najbolji prosjek ocjena uz želju za demonstracijom pred drugima, najčešće drugim studentima, ali i profesorima, kao i roditeljima. Ovim studentima najviše odgovara kada su jedini u grupi koji znaju odgovor na pitanje. S druge strane, studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada žele postići diplomu, dok im znanje i ocjene uopšte nisu važne, ne razmišljaju o studiju, nisu aktivni na nastavi, rade jako malo, slabo se snalaze sa teškim gradivom i ne vole raditi bilo kakve domaće zadatke. Dobiveni nalazi

istraživanja potvrđuju još klasična Kolbergova promišljanja putem kojih on ističe da, kako se mladi više udaljavaju od želje za udovoljavanjem drugima, tako se više približavaju individualnim unutrašnjim standardima (Kohlberg, 1976). Takođe, možemo reći, iz nekih vlastitih iskustvenih okvira, da mnogi mladi tek dolaskom na visokoškolske institucije poozbiljuju svoje učenje, jer su svjesni da je visokoškolsko obrazovanje značajan most za područje rada i primjenu znanja. Sve do tada, nivoi obrazovanja bili su više uslov i priprema za naredni nivo obrazovanja. Tako su, na primjer, učenici najviše usmjereni ka postignuću visokih ocjena pri prijelazu iz jednog nivoa u drugi, odnosno tokom osnovne škole žele visoke ocjene zbog upisa u dobru srednju školu, te tokom srednje škole zbog želje za upis na fakultet.

Varijable kojima sam nastojala izmjeriti pedagošku dimenziju univerzitetske nastave prepoznate su kroz nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja u nastavi. Kada govorimo o percepciji univerzitetske nastavne klime, moji nalazi ukazuju da je nastava, najvišim dijelom, usmjerena ka jasnom oblikovanju zadataka i aktivnosti, pri čemu su zadaci pažljivo i na vrijeme planirani s ciljem usmjerenja studenata ka zadacima. Takođe, nastava je obilježena kohezijom između studenata i satisfakcijom studenata nastavom, studenti osjećaju da su aktivno uključeni u nastavu, te da se uvažavaju kao posebne i različite ličnosti.

Međutim, varijable koje su se odnosile na inovaciju i individualizaciju bile su slabije percipirane, što znači da univerzitetska nastava nije otvorena za primjenu novih ideja i drugačijih, inovativnijih oblika rada i aktivnosti, te da studenti rade iste aktivnosti na isti način i u isto vrijeme. Ovi nalazi istraživanja u skladu su sa konstatacijom Suzića (2005) koji navodi da je univerzitetska nastava opterećena tradicionalizmom, ali da je ujedno i moderna.

U ovom istraživanju tradicionalizam nastave se prepoznaje kroz neotvorenost za primjenu novih oblika rada i aktivnosti sa studentima, te kroz neotvorenost za individualizovani pristup shodno sposobnostima i interesima studenata. S druge strane, modernost nastave prepoznata je kroz aktivnu uključenost studenata u nastavu,

s obzirom da studenti imaju prilike da kažu svoje mišljenje, prezentuju rad pred studijskom grupom, te profesor nije jedni koji dominira u diskusiji.

Kada je riječ o trećoj pedagoškoj varijabli koja determiniše univerzitetsku nastavu, koja se odnosi na ambijent ocjenjivanja u nastavi, studenti blago više procjenjuju da je ocjenjivanje usmjereno ka zrenju karakteristika univerzitetske nastave u odnosu na ocjenjivanje usmjereno ka performansama. Time bismo mogli reći da je univerzitetska nastava organizovana tako da primjenjuje modele ocjenjivanja koji ciljaju na učenje i razumijevanje gradiva, pri čemu se koriste različiti testovi na osnovu kojih studenti mogu prepoznati svoje prednosti, kao i područja u koja moraju uložiti više truda. Karakteristika ambijenta ocjenjivanja u univerzitetskoj nastavi jeste i orijentacija ka performansama, odnosno podupire se komparacija među studentima i fokus se stavlja na ocjene studenata. U tom pogledu, vrlo interesantno je bilo analiziranje ispunjenih instrumentarija ovog istraživanja, s obzirom da je par studenata, prilikom odgovora na pitanje kojim se željelo uočiti da li nastavnici porede studentska postignuća, nakon potvrdnog odgovora, na marginama napisalo imena studen(a)ta sa kojim su poređeni. Smatram da ovaj pristup studenata, još više potcrtava i ističe negativnu stranu komparacije među studentima, jer očigledno je da studenti nisu bili zadovoljni samo sa potvrdnim odgovorom nego su osjećali da će više akcentirati problem, ukoliko napišu i ime studenta.

S obzirom da istraživački pristupi, ciljne orijentacije koje učenici i studenti usvajaju u procesu vaspitno-obrazovnog rada, ne posmatraju kao svojstvo odnosno osobinu, već više kao izraz kontekstualno-situacionih (Anderman & Midgley, 1997; Ames, 1992a,b; Ames & Archer; 1988; Brookhart, 1994; Roeser i saradnici, 1996; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wolters, 2004) i internalnih personalnih faktora (Dweck & Legget, 1988; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, 1999; Elliot & Dweck, 1988), posve je opravdano da smo se u ovoj doktorskoj tezi posvetili kontekstualno-situacionim faktorima, koje smo ovdje operacionalizovali na univerzitetsku nastavnu klimu i ambijent ocjenjivanja u nastavi. Najznačajniji autor u području samoregulacije učenja, Pol Pintrich i Zišo, jasno naglašavaju da „samoregulacija nije

samo podupirana ili ograničena personalnom kognicijom i motivacijom, već je, takođe, povlašćena, podsticana ili obeshrabrivana kontekstualnim faktorima“ (Pintrich & Zusho, 2002, str. 279).

Ovo istraživanje podupire nalaze dosadašnjih istraživanja u nekoliko pravaca. Prije svega, potvrđena je prediktorska uloga koju kontekstualno-situacioni faktori imaju pri usvajanju ciljeva postignuća studenata, te nisu pronađene statistički značajne razlike u usvajanju ciljeva postignuća s obzirom na varijablu pol i godina studija.

Prediktori ciljeva usmjerenih ka zrenju jesu ocjenjivanje usmjereno ka zrenju i varijabla univerzitetske nastave koja se odnosi na uključenost studenata u nastavu. To znači da studenti više usvajaju ciljeve usmjerene ka zrenju ukoliko je ambijent ocjenjivanja, takođe, usmjeren ka zrenju, te ukoliko univerzitetska nastava osigurava uslove za aktivno uključanje studenata u nastavu. Iz navedenog se može zaključiti da je za podsticanje ciljeva studenata koji će biti usmjereni ka usavršavanju svojih sposobnosti i učenju zbog učenja, neophodno kreirati okruženje koje će promovisati evaluacione standarde koji promovišu učenje, ali i organizovati nastavu tako da ona promoviše uključenost studenata u nastavni proces. Evaluacioni standardi koji promovišu učenje jesu oni evaluacioni standardi koji ukazuju na važnost primjene raznolikih zadataka i testova koji ohrabruju na razmišljanje, koji su povezani sa svakodnevnim životom studenata i koji imaju personalnu značajnost za studenta. Takođe, ocjenjivanje mora biti takvo da obezbjeđuje studentu kontinuirane povratne informacije o napredovanju, ono koje dozvoljava prepoznavanje prednosti, ali i popravljavanje grešaka, te ocjenjivanje koje zadržava privatnost studenta. Što se tiče nastave, ona mora biti tako organizovana da promoviše uključenost studenata u nastavne aktivnosti, odnosno da osigura prilike u kojima studenti mogu izraziti svoje mišljenje i prezentovati rad pred studijskom grupom, odnosno da profesori ne budu oni koji dominiraju u diskusiji i pričaju više nego što slušaju. Uključenost studenata u

nastavni proces prepoznata je i kroz stepen do kojeg su studenti voljni da učestvuju u praćenju nastavnog sadržaja, ali i praćenju razmišljanja drugih studenata.

Kao što vidimo, za ciljnu orijentaciju koja je usmjerena ka zrenju, od pedagoških dimenzija univerzitetske nastave, neophodno se usmjeriti na evaluacione standarde koji će promovisati učenje, ali i strukturu nastave koja će promovisati uključenost studenata. Ovo je u skladu sa Ejmsinom preporukom u okviru koje ona navodi da strukture nastavnog procesa se ne mogu posmatrati kao autonomne ili nezavisne kontribucije studentske motivacije, te da je za masteri ciljnu orijentaciju neophodna koordinacija svih nastavnih struktura, odnosno da i evaluacioni standardi, ali i instrukcioni zahtjevi moraju biti u koordinaciji (Ames, 1992b). Ona to pokazuje slikovito putem primjera gdje navodi da u jednoj učionici možemo naći nastavnike koji su jako dobri u konstruisanju raznolikih zadataka i koji su odgovarajući izazovi za učenika, ali, sa druge strane, ti isti nastavnici koriste evaluacione prakse koje podržavaju socijalnu komparaciju učenika. Pitanje je da li će ovako postavljena nastavna organizacija, sa različito usmjerenim evaluacionim standardima i konstrukcijama zadataka, voditi ka ciljnoj orijentaciji koja promoviše učenje. Jednostavnije rečeno, ako želimo da kreiramo okruženje koje će voditi ka usvajanju ciljne orijentacije koja je usmjerena ka zrenju, neophodno je da profesori i u evaluacionim praksama, ali i u organizaciji nastave, kreiraju prilike koje će voditi ka učenju i zrenju studenata.

Jedini prediktor performativnog cilja jeste ocjenjivanje koje je usmjereno ka zrenju i učenju. Pozitivni prediktori ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada jesu ocjenjivanje usmjereno ka performansama i ocjenjivanje usmjereno ka zrenju i učenju, dok su negativni prediktori varijable univerzitetske nastave, koje se odnose na satsifakciju u nastavi i usmjerenost nastave ka zadacima. U skladu sa prethodnim istraživanjima (Archer, 1994), i ovdje studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada predavanja doživljavaju kao dosadna, neinteresantna i kao gubitak vremena, te im zadaci i aktivnosti nisu jasne i pažljivo planirane. Za kreiranje okruženja koje će podsticati i/ili sprečavati usvajanje performativnih ciljeva, kao i

kod ciljeva usmjerenih ka zrenju, treba se usmjeriti ka organizaciji ocjenjivanja koje će biti usmjereno ka zrenju i učenju. U ovom smislu, sklonija sam preferisanju metoda podsticanja, a ne sprečavanja. Naime, performativne ciljeve ne posmatramo nužno kroz negativnu optiku, jer su se u istraživanjima često korelirala sa pozitivnim ishodom, kao što su upornost, istrajnost, pozitivne emocije i visoke ocjene (Harackiewicz i saradnici, 2002). Nastavnike u visokoškolskom obrazovanju, svakako, da zanima šta je to što oni mogu učiniti da poboljšaju i unaprijede razumijevanje i usmjerenost studenata ka usavršavanju i želji za učenjem i saznavanjem. Međutim, isto tako, nastavnici u visokoškolskom obrazovanju žele da njihovi studenti imaju i visoke ocjene koje signaliziraju o predanosti i trudu koje je student uložio u učenje nastavnog materijala. Naime, studenti sa performativnim ciljevima, iako su primarno usmjereni na demonstraciju sposobnosti u poređenju sa drugima, ipak, manifestuju osobine kao što su upornost i predanost u izvršavanju zadataka (Harackiewicz i saradnici, 2002). Imajući ovo na umu, performativnim ciljevima pripisujemo pozitivni predznak. Takođe, razlog zbog kojeg studentima sa ovom ciljnom orijentacijom priskrbujem pozitivni predznak, jeste, upravo, nalaz istraživanja koji pokazuje da ovi studenti ocjenjivanje u nastavi procjenjuju kao ono koje je usmjereno ka zrenju. Ovo istraživanje, ustvari, pokazuje da i ovim studentima više odgovara ono ocjenjivanje koje je prepoznato kroz korištenje različitih oblika, kao što su zadaci, testovi, projektni zadaci koji ohrabruju na razmišljanje, koji su povezani sa svakodnevnim životom, te na osnovu kojih mogu prepoznati svoje prednosti, kao i područja u koja moraju uložiti više napora u budućnosti. Više im odgovara ocjenjivanje koje omogućava prepoznavanje, ali i ispravljanje pogreški, kojim se obezbjeđuju kontinuirane povratne informacije o progresu u učenju, pri čemu je važan segment ocjenjivanja osiguranje privatnosti.

Pozitivni prediktori ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada jesu ocjenjivanje usmjereno ka performansama i ocjenjivanje usmjereno ka zrenju i učenju, dok su negativni prediktori varijable univerzitetske nastave, koje se odnose na satisfakciju u nastavi i usmjerenost nastave ka zadacima. Sukladno prethodnim istraživanjima

(Archer, 1994) i ovdje studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada, predavanja doživljavaju kao dosadna, neinteresantna i kao gubitak vremena, te im zadaci i aktivnosti nisu jasni i pažljivo planirani. Ovo upućuje na zaključak koji sugerira da univerzitetaska nastava mora pronalaziti načine i modele putem kojih će ciljati na buđenje interesa ovih studenata za učenjem. S razlogom naglašavam buđenje interesa za učenjem, jer kod svakog čovjeka postoji prirodna potreba za učenjem. Univerzitetaska nastava, odnosno nastava uopšte, treba da usmjeri snage na pronalaženje modela putem kojih će probuditi interes za učenjem kod ovih studenata, jer kod studenata sa ciljevima usmjerenim ka zrenju, ovi interesi već postoje, dok kod studenata sa performativnim ciljevima ti interesi postoje, ali sa drugom namjerom. Razlog koji, takođe, jasno alarmira na potrebu za kreiranjem okruženja koje će buditi interese kod ovih studenata jesu i nalazi istraživanja King i Mek Inerni. Naime, ovi autori u svome istraživanju dolaze do nalaza koji pokazuju da su ciljevi usmjereni ka izbjegavanju rada negativno povezani sa pozitivnim emocijama, a pozitivno povezani sa negativnim emocijama, odnosno ovi studenti su se osjećali loše, ne samo u pogledu škole, nego i u globalnom smislu. Upravo zbog toga, ovi autori naglašavaju da se moraju preduzimati mjere da se smanji broj studenata koji usvajaju ove ciljeve, jer će time ovi studenti benefitirati ne samo akademski, već će se implikacije osjetiti i u području njihovog globalnog osjećaja dobrobiti (King & McInerney, 2014).

Nalazima ovog istraživanja potvrđena je prediktorska uloga pedagoške dimenzije univerzitetске nastave pri usvajanju ciljeva postignuća studenata, pri čemu su prediktori masteri i performativne ciljne orijentacije većim dijelom očekivani, dok su najinteresantniji nalazi dobiveni za ciljnu orijentaciju usmjerenu ka izbjegavanju rada. Inače, jako je malo istraživanja koja su se posvetila ovoj ciljnoj orijentaciji, a potpunije razumijevanje motivacione dinamike u nastavi moguće je ako se istraživački obuhvati i ova populacija. U praktičnom pogledu situacija je ista. Vrlo je očito da se na univerzitetima jako malo pažnje posvećuje studentima koji su usmjereni ka izbjegavanju rada. Pažnja koja im se posveti više je dio određenih sankcija i mjera upozorenja, kao što je, na primjer, kažnjavanje zbog prepisivanja i

plagiranja zadataka. Ovakav pristup vjerovatno leži u prevashodnom isticanju personalnih faktora ponašanja ovih studenata, pa se za njih kaže da su lijeni i letargični (Dowson i McInerney, 2001). Ovaj pristup, u pedagoškom smislu, nam onemogućava djelovanje, jer glavne razloge pripisujemo studentu, odnosno učeniku, te njegovom ili njenom odrastanju i školskom iskustvu kroz koje su u prošlosti prolazili. Međutim, ukoliko se fokusiramo na sadašnjost i ono što možemo uraditi sada i ovdje, te ukoliko usvojimo perspektivu kontekstualno-situacionih faktora ciljnih orijentacija, onda usvajamo perspektivu koja od nas traži stvaranje, razvijanje i poboljšavanje uslova za buđenje interesa i želje za učenjem zbog učenja kod ovih studenata.

Naravno, riječ je o velikom izazovu, jer je niz osobina negativnog razvojnog predznaka koji prate ovu ciljnu orijentaciju, ali smatramo da se treba raditi na promociji one paradigme učenja koja nastoji da uzme u obzir karakteristike svih studenata, kako onih koji usvajaju masteri i performativne ciljeve, ali i one koji usvajaju ciljeve usmjerene ka izbjegavanju rada. Suzić (2005) je pet izvora motivacije razradio iz ugla njihovog praktičnog značaja, tako što je za svaki izvor motivacije kreirao više radionica, koji su više putokazi, a ne strogi obrasci za realizaciju motivacije u univerzitetskoj nastavi.

Ovim nalazima istraživanja, oba ambijenta ocjenjivanja potvrđena su kao pozitivni prediktori ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada, čime se nameće zaključak da je neophodno prevrednovati kako ambijent ocjenjivanja usmjeren ka zrenju, tako i ambijent usmjeren ka performansama, uz pronalaženje onih oblika ocjenjivanja koji će biti *stvarni* dio procesa učenja. S razlogom ističemo stvarni, jer je ovo istraživanje za ciljnu orijentaciju izbjegavanje rada, pokazalo da mjereni ambijenti ocjenjivanja imaju nedostatke. Iako je ambijent ocjenjivanja usmjeren ka zrenju istaknut kao visoko funkcionalan za razvoj ciljnih orijentacija koje nose visoko adaptivne ishode (zrenje i performansa), ipak, se pokazao i kao determinanta ciljne orijentacije izbjegavanje rada. To znači da za ovaj ambijent ocjenjivanja ne možemo sa velikom sigurnošću reći da predstavlja integralni dio procesa učenja. Ono što

nedostaje ovdje mjerenom ambijentu ocjenjivanja jesu one varijable ocjenjivanja koje bi nastojale da probude interese studenata sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada. S obzirom da su bolonjskim procesom postavljeni ciljevi za što većim uključenjem mladih u prostor studiranja, to znači da su se kriterijumi pri upisu na fakultet morali izmijeniti u skladu sa tim ciljem. To znači da akademski prostor sada mora pronalaziti načine za aktivnim uključenjem u proces studiranja svih upisanih studenata, pa tako i studenata koji usvajaju ciljeve usmjerene ka izbjegavanju rada. Kao što nalazi ovog istraživanja nastoje istaknuti, to je dijelom moguće putem promjena koje će se unositi u evaluacione standarde, kao i nastavnu strukturu, odnosno nastavnu klimu. Međutim, kada bismo išli analizom dokumentacije, uočili bismo da univerziteti prate logiku studenta kao centra procesa učenja, kako u načinu organizacije nastave tako i ispita. Naravno, to je vidljivo najvećim dijelom na papiru, uvidom u nastavne planove i programe, definisane ishode učenja, definisane metode rada u nastavi, te definisane metode ocjenjivanja.

Šta je to što se stvarno dešava u nastavi i koliko se prati ono što je napisano na papiru, pitanje je na koje, jednim dijelom, možemo odgovoriti ispitujući percepciju studenata. Time sam se rukovodila u ovom istraživanju i vidjeli smo da studenti sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada nisu postavljeni u centar akademskog prostora, s obzirom da kod njih percipirani ambijenti ocjenjivanja i strukture nastave više doprinose usvajanju ciljeva usmjerenih ka izbjegavanju rada. Jedan od načina putem kojih se može njegovati paradigma u okviru koje je student centar akademskog prostora jesu novi i inovativni oblici rada sa studentima. Tako, na primjer, učenje koje izvire iz konstruktivističke paradigme, odnosno na problem usmjereno učenje ili problemsko učenje (Problem Based Learning, PBL) jeste učenje koje studenta stavlja u centar. Ovo učenje ne fokusira se na rješavanje problema sa unaprijed određenim rješenjima, već dozvoljava razvoj željenih vještina, što uključuje sticanje znanja, unaprijeđenu grupnu kolaboraciju i komunikaciju (Schmidt, Rotgans & Yew, 2011). Maastricht Univerzitet (Universiteit Maastricht) je, upravo, ovaj oblik rada uveo na sve fakultete, pri čemu su se bazirali na ključnim elementima učenja utemeljenog na problemu, odnosno ka studentu usmjerenim, malim interaktivnim i na slučaju

utemeljenim grupama. Ovaj oblik učenja podrazumijeva učenje radom, učenje poučavanjem vršnjaka, aktivaciju prethodnih znanja i intrinzičnu motivaciju (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Na ovom univerzitetu problemsko učenje uključuje obrazlaganje termina, definisanje problema, brainstorming, strukturiranje i hipoteze, postavljanje ciljeva učenja, samostalno studiranje i sinteze. To znači da se identifikuje šta je to što studenti već znaju, šta je to što oni treba da znaju i kako i gdje će pribaviti nove informacije koje mogu voditi ka rješenju problema. Uloga nastavnika je da vodi proces učenja tako što će davati podršku, usmjerenje i nadzor. Još jedan primjer univerziteta koji nastoji ići u korak sa paradigmom u okviru koje je student u centru jeste Humboldt Univerzitet u Berlinu koji je razvio tzv. bologna.lab projekt koji ima za cilj razvoj novih istraživački utemeljenih modela, odnosno učenje se odvija kroz istraživanje, interdisciplinarnost, fleksibilnost i internacionalnim putem. Tako na primjer, studenti prava već na bachelor stepenu rade u odvjetničkim firmama na pravim slučajevima, a u kooperaciji sa profesorima (Ibidem).

U drugom *Izveštaju Evropskoj komisiji o novim modelima učenja i poučavanja u visokom obrazovanju* (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2014) digitalne tehnologije predstavljaju se kao važni alati nastave koja doprinosi paradigmi koja studenata postavlja u centar, pri čemu se jasno naglašava da digitalne tehnologije nužno ne unapređuju učenje i poučavanje, ali su, svakako, važan faktor koji podupire ka studentu usmjereno učenje i poučavanje. Ustvari, nastavnici u visokom obrazovanju imaju široku lepezu različitih materijala i oblika koje mogu koristiti, ali uvijek moraju imati na umu da su studenti različiti, pa samim time i način na koji uče. Upravo zbog toga alati poučavanja treba da ciljaju na individualne specifičnosti svakog studenta. Neki studenti će učiti bolje i brže uz pomoć interaktivnih medija koji uključuju slike, grafike, video i audio materijale. Drugi će preferirati statične oblike, kao što su tekstovi, brojevi u različitim formatima. Nastava može kombinirati oblike, odnosno personalizirati iskustvo učenja za svakog studenta i prilagođavati njihovim prednostima, što će donijeti prednosti ne

samo u pogledu efektivnosti učenja, već i smanjenje broja onih koji odustaju od studiranja. Ovo istraživanje, ustvari, upravo jasno ukazuje na potrebu za personalizacijom univerzitetske nastave. Naime, nalazi su pokazali da studentima sa ciljevima usmjerenim ka zrenju i performativnim ciljevima, odgovara ambijent ocjenjivanja koji je usmjeren ka zrenju, dok studentima sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada ovaj ambijent ne odgovara i za njih nije funkcionalan. Upravo, zbog toga, univerzitetska nastava treba da prepoznaje i uvažava personalne snage, interese kao i ciljeve koje studenti usvajaju. Sasvim je jasno da nije dovoljno da univerzitetska nastava i ambijent ocjenjivanja bude usmjeren ka zrenju, jer oni najviše odgovaraju studentima koji usvajaju ciljeve koji su funkcionalni, kao što su ciljna orijentacija usmjerena ka zrenju i performativna ciljna orijentacija.

POGLAVLJE VI

ZAKLJUČAK

Primarni cilj ovog istraživanja bio je rukovođen idejom otkrivanja prediktora pedagoških dimenzija univerzitetske nastave. U prvi plan su postavljene ciljne orijentacije, zatim smo ispitali i nastavnu klimu, te ambijent ocjenjivanja. Razlog zbog kojeg sam se odredila prema ovom kontekstualno-situacionom pristupu, proizilazi iz želje za pronalaženjem okvira za moguće djelovanje, jer kao nastavnici u visokoškolskom obrazovanju, promjene možemo unijeti mijenjajući svoj pristup u nastavi, istovremeno osvještavajući vlastite ciljeve *Zbog čega radim ovaj posao?*

Jasno je da razlozi koji su vezani za ljubav prema prijenosu znanja i želji za usavršavanjem ličnosti mladih, vode ka želji za stalnim propitivanjem načina putem kojih se to može najbolje ostvariti.

Moram naglasiti da tri ciljne orijentacije studenata posmatram kao signale i indikatore svekolikog okruženja kojem studenti pripadaju, kako indikatore okruženja visokoškolskog obrazovanja, tako i kao indikatore užeg i šireg okruženja. To znači da uvažavam personalnu determinisanost ciljnih orijentacija, ali sam se u ovom istraživanju opredijelila za kontekstualno-situacioni pristup, koji nam dozvoljava više prostora za kreiranje preporuka i uvođenje promjena. Tačnije, ovom doktorskom tezom sve tri ciljne orijentacije posmatram kao svojevrsne signale konteksta u kojem se te iste ciljne orijentacije usvajaju. Upravo je i naslov rada jasno ukazao na želju za propitivanjem uloge konteksta i situacije, odnosno pedagoške dimenzije univerzitetske nastave pri usvajanju ciljnih orijentacija studenata.

Ovo istraživanje, svojim nalazima jasno upućuje na zaključak da bez obzira što nastava i ambijent ocjenjivanja mogu biti percipirani kao oni koji fokus stavljaju na učenje, usavršavanje i zrenje, ipak, za neke studente, odnosno studente sa ciljevima usmjerenim ka izbjegavanju rada, oni ne nude prostor za njihov aktivniji i motivisaniji pristup studiranju. Ovim ne želim da umanjim ulogu koju nastava

orijentisana ka zrenju ima na motivaciju studenata, već samo želim alarimirati na potrebu pronalaženja onih modela rada koji će uključiti sve studente u rad, pa time i studente koji su usmjereni ka izbjegavanju rada. Šta je to što ovim studentima najviše odgovara u nastavi, koje interese u području vaspitanja i obrazovanja možemo kod njih buditi i razvijati, koji oblik ocjenjivanja će kod njih prevenirati želju za korištenjem strategija polaganja ispita, kao što je prepisivanje ili traženje stalne pomoći od drugih, su samo neka od pitanja koja mogu biti pravac za druga istraživanja.

Još jednom ističemo da su nalazi istraživanja potvrdili ulogu koju pedagoška dimenzija univerzitetske nastave, operacionalizovana putem univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi, ima za ciljne orijentacije studenata. Vrlo jasno se može reći da se ambijent ocjenjivanja u nastavi pokazao kao najznačajniji prediktor ciljnih orijentacija studenata. Značaj evaluacionih praksi za motivaciona vjerovanja, ali i postignuća studenata posebno je isticala Suzan Brukart (Brookhart, 1997a). Još su nekad davno Elton i Laurillard (1979, prema Alkharusy, 2009) jasno potcrtali da je najbrži put za promjenu načina na koji učenici uče ustvari promjena sistema ocjenjivanja.

Sve ovo jasno implicira na potrebu za prepoznavanjem i isticanjem evaluacione prakse kao važnog faktora ciljeva postignuća studenata, pri čemu se posebna pažnja treba posvetiti praktičnim uokvirenjima načina na koji će studenti biti evaluirani. Ovo istraživanje jasna je potvrda promijenjenog fokusa koji se veže za proces ocjenjivanja. Tako se viši fokus stavlja na interakciju između praksi ocjenjivanja i učenja, za razliku od prijašnjeg fokusa na osobine restriktivnih formi testova koje su siromašno bile vezane za iskustvo učenja studenta. Sve ovo počiva na ideji da će unapređenje praksi ocjenjivanja voditi ka unapređenju učenja.

Ovim radom se ističe uloga, koju kontekstualno-situacioni faktori posmatrani kroz pedagošku dimenziju univerzitetske nastave imaju pri usvajanju različitih ciljeva

postignuća. Nalazi su jasno ukazali na ulogu pedagoške dimenzije univerzitetske nastave kao prediktora ciljnih orijentacija studenata, ali ono što nikako ne smijemo izgubiti iz vida prilikom zaključivanja jeste i nešto šira slika navedenog fenomena. Mi se ne smijemo zadržati samo i isključivo na personalnim i/ili kontekstualno-situacionim faktorima ciljnih orijentacija. Neophodno je uvijek uvažavati i one suptilne, ponekad nevidljive, istraživački neuhvatljive mehanizme, koji mogu imati izrazito moćno djelovanje. U tom smislu Kovington (Covington, 2000) govori o tzv. etosu, odnosno pogledu na esencijalnu prirodu procesa vaspitanja i obrazovanja, koji je održavan od strane kreatora politike, ali i običnih građana. Pozivajući se na Maršala (Marshall, 1990, prema Covington, 2000) percepcija vaspitanja i obrazovanja kao fabrike, vodi ka percepciji studenata kao radnika kojima je zadaća da uče, nastavnici su supervizori čiji je zadatak da garantuju i kontrolišu kvalitet pod okriljem univerzitetskog odbora koji ima cjelokupni autoritet nad cijelim procesom. Isto tako Legrand (1993) govoreći o ideologijama koje su temelj obrazovnih politika, a u duhu pozitivizma, naglašava da su se obrazovne politike više upravljale idejom čovjeka kao proizvođača-zarađivača, a ne idejom čovjeka kao sudbine.

Prilikom navođenja zaključnih parametara postavljam se u poziciju iz koje želim naglasiti značaj kako personalnih (koje nisu bile predmet ovog istraživanja) tako i kontekstualno-situacionih determinanti (ovdje istraživanih putem univerzitetske nastavne klime i ambijenta ocjenjivanja u nastavi), ali i svih onih determinanti koje su ponekad vidljive, ali većim dijelom nevidljive, suptilne i istraživanjem nedovoljno uhvatljive, kao što su običaji, ideali, percepcije procesa vaspitanja i obrazovanja kako onih koji kreiraju, implementiraju i realizuju politike, tako i onih koji su direktno ili indirektno uključeni u proces vaspitanja i obrazovanja, odnosno mladi i njihovi roditelji. Svi oni zajedno u jednoj kompleksnoj i umreženoj interakciji i međusobnoj uslovljenosti determinišu usvajanje ciljnih orijentacija. Kao otvorene prijedloge za buduća istraživanja prepoznajem upravo pokušaje da se obuhvate i suptilni fenomeni kakvi su percepcija procesa vaspitanja i obrazovanja, običaji, kultura, određeni ideali, politike i drugi faktori izvan okvira univerzitetskog

sistema koji mogu indirektno djelovati na ciljne orijentacije studenata. Prilikom istraživanja navedenih fenomena, sugerisem da bi se trebali više koristiti interpretativni kvalitativni istraživački pristupi, koji dozvoljavaju sveobuhvatnije i cjelovitije zahvaćanje istraživnog fenomena.

LITERATURA

- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational Assessment, 13*. 243–266.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal, Special issue on teaching and learning*, 104–116.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction, 4*. 105–120.
- Alleman, J. & Brophy, J. (1994). Teaching that lasts: College students' reports of learning activities experienced in elementary school social studies. *Social Science Record, 30*(2). 36–48.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive–motivational analysis. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education, 1*, (pp. 177–207). New York, NY, USA: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale. New Jersey, NJ, USA: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*. 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 18*. 409–414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology, 80*(3). 260–267.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*. 287–309.

- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22. 269–298.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. (2007). *Psychological Perspectives on Academic Cheating*. San Diego: Elsevier.
- Anderman, L. H. & Leake, V. S. (2005). The ABCs of motivation an alternative framework for teaching preservice teachers about motivation. *The Clearing House*. 78(5). 192–196.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 21–37.
- Anić, S. Klaić, N. i Domović, Ž. (1998). *Rječnik stranih riječi: tuđice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze*. Zagreb, Hrvatska: Sani-plus.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430-446.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, New Jersey, NJ, USA: D. Van Nostrand.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey, NJ, USA: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.). *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37–61). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.). *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, 69–164. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. 248–287.

- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health, 13*. 623–649.
- Barić, R., Vlašić, J. i Cecić Erpić, S. (2014), Ciljna orijentacija i intrinzična motivacija za nastavu TZK: Koliko je percipirana kompetentnost važna, *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology, 46*(1). 117–126.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(5). 706–722.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance–approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research, 39*. 357–374.
- Beck, U. (2001). *Rizično društvo: U susret novoj moderni*. Beograd, Srbija: Filip Višnjić.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist, 34*. 87–98.
- Bodmann, S., Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2008). Achievement goal systems: An application of goal systems theory to achievement goal research. *Revue Internationale De Psychologie Sociale, 1/2*. 71–96.
- Bognar, V. i Matijević, M. (2002). *Didaktika. 2. izmijenjeno izdanje*. Zagreb, Hrvatska: Školska knjiga.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme, 15*(1). 129–15.
- Brookhart, S. M. (1997a). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort & achievement. *Applied Measurement in Education, 10*. 161–180.
- Brookhart, S. M. (1997b). Effects of the classroom assessment environment on mathematics & science achievement. *The Journal of Educational Research, 90*. 323–330.

- Brookhart, S. M. (1999). The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27(1). Washington, DC, USA: The George Washington University, Graduate School of Education & Human Development.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 22(4). 5–12.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3). 429-458
- Brookhart, S. M. (2005). Assessment theory for college classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 100. 5–14.
- Brookhart, S. M., & Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16. 27–54.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2). 40–48.
- Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18. 200–215.
- Brophy, J. E. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40. 167–176.
- Buldur, S. (2014). The Investigation of the relationship between the students' perceptions about the classroom assessment environment and their achievement-goal orientations: Gender perspective. *Education and Science*. 39(176). 213–225.
- Chappuis, S. & Stiggins, R. (2002). Classroom Assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1). 40–43.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93. 43–54.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko, Hrvatska: Naklada Slap.

- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews Psychology*, 51. 171–200.
- Denzine, G. & Brown, R. (2015). Motivation to learn and achievement. In R. Papa (ed.). *Media Rich Instruction: Connecting Curriculum To All Learner* (pp. 19–35). New York, NY, USA: Springer Science + Business Media.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36. 451–462.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Dowson M., & McInerney D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28. 91–113.
- Dowson, M. & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work-avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93. 35–42.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41. 1040–1048.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1984). Achievement motivation. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.). *Handbook of child psychology*, 4, (pp. 643–691). New York, NY, USA: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95. 256–273.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence, (ed.). *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). San Francisco, California, USA: W. H. Freeman.
- Eckersley, R. (2011). A new narrative of young people's health and wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 14(5). 627–638.

- Elliot, A. J. & Fryer, J. W. (2008). The Goal construct. In J. Shah & W. Gardner (Eds.). *Handbook of Motivation Science* (pp. 235–250). New York, NY, USA: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*. 169–189.
- Elliot, A. J. (2005). Conceptual history of achievement goal construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52–73). New York, NY, USA: The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*. 218–232.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*. 5–12.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*. 461–475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*. 501–519.
- Elliot, A., J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*. 613–628.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*. 5–12.
- Eppler, M. A., & Harju, B. J. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and non-traditional college students. *Research in Higher Education, 38*. 557–573.
- Epstein, J. L. (1987). *An examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement*. Report No 6. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools.

- Feather, N. T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13. 129–144.
- Fraser, B. (1993). Classroom Environments in Post-compulsory Education. *Youth Studies Australia*, 12(4). 41–46.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19. 498–518.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21. 307–325.
- Frey, B. & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18(3). 402–423.
- Gallagher, D., Jo. (1998). *Classroom assessment for teachers*. Upper Saddle River, New Jersey, NJ, USA: Merrill.
- Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2). 187–194.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York, NY, USA: Macmillan.
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85. 541–553.
- Grgin, T. (1996). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko, Hrvatska: Naklada Slap.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73. 1284–1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability

- measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94. 562–575.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92. 316–330.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY, USA: Wiley.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2). 151–179.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hofer, B., Yu, S. & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57–85). New York, NY, USA: Guilford.
- Hoyert, S. M. & O'Dell, C. D. (2006a). A brief intervention to aid struggling students: A case of too much motivation? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1). 1–13.
- Hoyert, S. M., O'Dell, C. D. & Hendrickson, K. A. (2012). Using goal orientation to enhance college retention and graduation rates. *Psychology Learning and Teaching*, 11(2). 171–179.
- James, V. H. & Yates, S. H. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Educational Journal*, 8(2). 68–80.

- Juričić, M. (2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno–predmetno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2). 329–346.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1997). *School cultures*. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.). *Psychology and educational practice* (Chapter 16, pp. 342–355). Berkeley, California, USA: McCutchan.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72. 191–211.
- King, R. B. & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39. 42–58.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive–developmental. In T. Lickona (ed.). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York, NY, USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Koludrović, M, Bubić, A. i Reić Ercegovac, I. (2015). Samoefikasnost i ciljne orijentacije kao prediktori akademskog postignuća srednjoškolaca. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(4). 579–602.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno–nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opšta društvena pitanja*. 23(2). 283–302.
- Kožuh, B. i Suzić, N. (2010). *Obrada podataka u istraživanjima*. Banja Luka, BiH: Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet.
- Legrand, L. (1993). *Obrazovne politike*. Zagreb, Hrvatska: Educa.
- Lesourne, J. (2000). *Obrazovanje i društvo: izazovi 2000. godine*. Zagreb, Hrvatska: Educa.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37. 69–78.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self–efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19. 119–137.

- Linnenbrink–Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21. 19–70.
- Maehr, M. L. & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93. 593–610.
- Maehr, M. L. & Sjorgen, D. D. (1971). Atkinson's theory of achievement motivation: first step toward a theory of academic motivation? *Review of Educational Research*, 41(2). 143–161.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In: Ames, R. E., & Ames, C. (Eds.). *Motivation in education: student motivation, 1*, (pp.115–144). San Diego, California, USA: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26. 399–427.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, Colorado, USA: Westview Press.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation in school* (pp. 77–104). New York, NY, USA: Taylor Francis.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.). *Studies in crossculturalpsychology* (pp. 221–267). New York, NY, USA: Academic Press.
- Mandarić, V. B. (2009). *Mladi integrisani i(ili) marginalizirani*. Zagreb: Glas Koncila.
- Mandić, P. i Gajanović, N. (1991). *Psihoogija u službi učenja i nastave*. Lukavac, BiH: Grafokomerc Tunjić.
- Mansfield, C., & Wosnitza, M., (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20(2). 149–165.
- Marinković–Nedućin, R. i Lazetić, P. (2002). *Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu: vodič kroz ECTS*. Beograd, Srbija: Alternativna akademska obrazovna mreža.

- Martinez, J. F., Stecher, B. & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14. 78–102.
- Maslov, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd, Srbija: Nolit.
- Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2). 279–289.
- Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17. 27–33.
- Mavrak, M. (2005). Metodologija predavanja: oblici rada sa odraslima. U: Z. Hadžibegović i saradnici. *Prilozi za pedagoško–andragošku praksu na univerzitetu* (str. 19–43). Sarajevo, BiH: DES.
- McClelland, D. C., Atkinson, J.W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY, USA: Irvington Publishers.
- McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature* Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Metropolitan Educational Research Consortium.
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 26. 399–427.
- Meece, J. L. Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2005). Classroom goal structure, students motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57. 487–503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal Educational Psychology*, 80. 514–523.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under–explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89. 710–718.

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance–approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 23*. 77–86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1992). The transition to middle school: Making it a good experience for all students. *The Middle School Journal, 24*. 5–14.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 23*. 113–131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L. H., Roeser, R. W., Urdan, T. C., Anderman, E. M., et al. (1996). *Patterns of adaptive learning survey*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miki, K., & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology, 76*. 260–268.
- Miller, M. S. (1999). Classroom Assessment & University Accountability. *Journal of Education for Business, 75*(2). 94–98.
- Moller, A. C. & Elliot, A. J. (2006). The 2x2 Achievement Goal Framework: An overview of empirical research. In A.V. Mitel (Ed.). *Focus on Educational Psychology* (pp. 307–326). New York, NY, USA: Nova Science Publishers.
- Muminović, H. (2005). Motivacija u nastavi i kreativni rad studenata i učenika. U: Z. Hadžibegović i saradnici. *Prilozi za pedagoško–andragošku praksu na univerzitetu* (str. 11–22). Sarajevo, BiH: DES.
- Murayama, K. & Elliot, A. J. (2009) The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement–relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2). 432–447.

- Myers, D. G. (2010). *Psychology: Eighth Edition in Modules*. New York, NY, USA: Worth Publishers.
- Narvaez, D. (2010). Building a sustaining classroom climate for purposeful ethical citizenship. In T. Lovat & R. Toomey (Eds.). *International Research Handbook of Values Education and Student Wellbeing* (pp. 659–674) New York, NY, USA: Springer Publishing Co.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3). 328–346.
- Pahljina–Reinić, R. i Kukić, M. (2015). Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij. *Psihologijske teme*, *24*(3). 543–556.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i vaspitanja*. Zagreb, Hrvatska: Znamen.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1). 83–98.
- Pekrun, R. Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, *98*. 583–597.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, California, USA: Academic.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*. 459–470.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, California, USA: Academic.

- Pintrich, P. R. (2000b). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 92–104.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4). 667–686.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Radovan, M. i Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *CEPS Journal*, 5(2). 115–138.
- Remedios, R. & McLellan, R. (2009). Goal theory and self-determination theory: Theory and current debates. *British Psychological Society Science Quarterly*, 25. 226–251. *Seminar Series*, Cambridge University, UK.
- Roebken, H. (2007). Multiple goals, satisfaction and achievement in university undergraduate education: A student experience in the research university (SERU). A project research paper presented at the centre for studies in higher education. University of California, Berkley.
- Roeser, R. W. Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3). 408–422.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca, *Psihologijske teme*. 13(1). 105–117.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90. 528–535.

- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*. 329–341.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*. 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*. 68–78.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I. & Yew, E. HJ. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education, 45*(8). 792–806.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*. 48–58.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*. 173–208.
- Seifert T. L & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *Educational Psychology, 71*(1). 81–92.
- Self-Brown, S. R. Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on students achievement goal orientation. *The Journal of Educational Research, 97*(2). 106–111.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology, 97*. 320–336.
- Senko, C., Durik, A. M. & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals. *Handbook of motivation science*. 100–113.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*. 4–14.

- Stanišak Pilatuš, I. Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(4). 473–491.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York, NY, USA: Macmillan.
- Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo, BiH: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka, BiH: TT–Centar.
- Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka, BiH: TT–Centar.
- Suzić, N. (2005b). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka, BiH: Fakultet poslovne ekonomije.
- Suzić, N. (2007). *Poslovna kultura*. Banja Luka, BiH: XBS.
- Suzić, N. (2010). Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje. *Vaspitanje i obrazovanje. Časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 3, 13–28.
- Suzić, N. (2011). Students motivation for sports and their evaluation of school. *SportLogia*, 7(1). 35–44.
- Tanović, L. (2005). Reforma visokog obrazovanja u BiH – Bolonjski proces. U: Z. Hadžibegović i saradnici, *Prilozi za pedagoško–andragošku praksu na univerzitetu* (str. 11–22). Sarajevo, BiH: DES.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78. 291–312.
- Thorkildsen, T., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual & classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90. 179–202.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of cognitive theories of motivation, *Educational Psychology Review*, 12(1). 63–83.

- Treagust, D. F. & Fraser, B. J. (1986). *Validation and application of the college and university classroom environment inventory* (CUC EI). Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, San Francisco, California, USA, April 16–20, 1986).
- Treasure, D. C. (1993). A social–cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Illinois at Urbana–Champaign.
- Urduan, T. & Turner, J. C. (2005). Competence and motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds). *Handbook of competence and motivation* (pp. 297–317). New York, NY, USA: Guilford Press.
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement, 10*, (pp. 99–141). Greenwich, CT, England: JAI Press.
- Urduan, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two–goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*. 213–243.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*. 331–349.
- Urduan, T., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. Urduan (Ed.). *Advances in motivation and achievement, 11* (pp. 123–158). Stamford, UK: CT7 JAI Press.
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). Classroom influences on self–handicapping strategies. *American Educational Research Journal, 35*. 101–122.
- Valentini, Nadia Cristina, & Rudisill, Mary Elizabeth. (2006). Goal orientation and masteri climate: A review of contemporary research and insights to intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas), 23*(2). 159–171.

- Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća (2014). *Nastava orijentirana na učenje*. L.W. Anderson i C.N. Aetopulos (Ur.). Beograd, Srbija: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.
- Webster's Dictionary (Online Dictionary). Preuzeto sa: <http://www.websterdictionary.org/definition/CONTEXT>. [10.04.2016.]
- Weiner, B. (1979). A Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1). 3–25.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation & emotion. *Psychological Review*, 92. 548–73.
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13. 4–20.
- Wigfield, A. & Eccles, S. (2000). Expectancy – Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 68–81.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96. 236–250.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8. 211–238.
- Yperen, N. W. V, Elliot, A. J. & Anseel, F. (2009). The influence of mastery–avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39. 932–943.
- Zabukovec, V. (1997). Istraživanje razrednog ozračja – slovnesko iskustvo. U: H. Vrgoč, (Ur.). *Školsko i razredno–nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* (str. 24–32). Zagreb, Hrvatska: Hrvatski pedagoško–književni zbor.

PRILOZI

PRILOG A

EQCM-skaler (Suzić, 2002) se koristio za mjerenje ciljeva postignuća i to varijable koje se odnose na sljedeće ciljne orijentacije: sposobnost izvršenja ili performativni ciljevi, ciljevi usmjereni ka performansama, ciljevi usmjereni na zrenje (masteri orijentacija) i orijentacija na izbjegavanje rada bez mjerenja emocija.

1. Dok radim na programu studija koji pohađam, čak i kada imam greške, radim dok ne savladam program	1	2	3	4
2. Program studija me tjera da razmišljam a to mi se sviđa	1	2	3	4
3. Učim koliko je god više moguće	1	2	3	4
4. Za mene je najvažnije da razumijem gradivo	1	2	3	4
5. Program studija me inspiriše da saznam još više	1	2	3	4
6. Želim da ostvarim što bolji prosjek ocjena	1	2	3	4
7. Želim biti dobar student kako bih svoje sposobnosti dokazao porodici, prijateljima, profesorima i ostalima	1	2	3	4
8. Za mene je važno da pokažem da sam bolji/a od ostalih	1	2	3	4
9. Odgovara mi kada sam jedina u grupi koja ima odgovor na pitanje	1	2	3	4
10. Učim da bi me ljudi uvažavali	1	2	3	4

11. Važno je doći do diplome, znanje i ocjene su u drugom planu	1	2	3	4
12. Pokušavam da ne mislim o školi dok nisam primoran/a na to	1	2	3	4
13. Ako stvarno treba da pitam profesora o gradivu, učinim to, inače radim što je moguće manje	1	2	3	4
14. Ne želim da radim na teškom gradivu, jer se slabo snalazim sa takvom materijom	1	2	3	4
15. Ne volim domaće zadatke, uzima mi mnogo vremena i moram previše misliti na tu obavezu	1	2	3	4

Varijable koje mjeri instrument sa njima pripadajućim pitanjima su sljedeće:

- ciljevi usmjereni na zrenje (masteri orijentacija):
pitanja od 1 do 5 u naprijed navedenoj verziji instrumenta (u verziji korištenoj za primjenu pitanja od 1 do 5)
- sposobnost izvršenja ili performativni ciljevi
pitanja od 6 do 10 u naprijed navedenoj verziji instrumenta (u verziji korištenoj za primjenu pitanja od 6 do 10)
- orijentacija na izbjegavanje rada
pitanja od 11 do 15 u naprijed navedenoj verziji instrumenta (u verziji korištenoj za primjenu pitanja od 11 do 15)

PRILOG B

College & University Classroom Environment Inventory (CUCEI, Treagust i Fraser, 1986) je instrument namijenjen mjerenju univerzitetske klime i isti sadrži sedam skala.

1. Profesori uzimaju u obzir osjećanja studenata	1	2	3	4
2. Profesori radije priča nego što sluša	1	2	3	4
3. Studijska godina je sastavljena od pojedinaca koji se ne poznaju dobro	1	2	3	4
4. Studenti se raduju dolasku na nastavu	1	2	3	4
5. Studenti tačno znaju šta će se raditi na časovima	1	2	3	4
6. Nove ideje se rijetko primjenjuvaju na našoj studijskoj godini	1	2	3	4
7. Od svih studenata se traži da rade isto na isti način i u isto vrijeme	1	2	3	4
8. Profesori razgovaraju individualno sa studentima	1	2	3	4
9. Studenti ulože trud na ono što se radi na predavanjima/vježbama	1	2	3	4
10. Svaki student zna ostale studente na godini po imenu	1	2	3	4
11. Studenti nisu zadovoljni sa onim što se nudi na predavanjima/vježbama	1	2	3	4
12. Na ovoj studijskoj godini važno je uraditi određeni dio posla	1	2	3	4
13. Novi i drugačiji oblici rada se rijetko primjenjuju	1	2	3	4

14. Studentima se dozvoljava da rade po svom individualnom tempu	1	2	3	4
15. Profesor napušta svoj način rada da bi pomogao studentima	1	2	3	4
16. Studenti 'broje minute' da što prije prođu predavanja	1	2	3	4
17. Prava prijateljstva se stvaraju na ovoj studijskoj godini	1	2	3	4
18. Nakon predavanja studenti imaju osjećaj zadovoljstva	1	2	3	4
19. Studijska grupa više ostane po strani nego što se drži usmjerenim na zadatak	1	2	3	4
20. Profesori uvijek smišljaju inovativne aktivnosti za studente	1	2	3	4
21. Studenti mogu reći kako je vrijeme na času provedeno	1	2	3	4
22. Profesori pomažu svakom studentu koji ima probleme za zadacima	1	2	3	4
23. Studenti na ovoj studijskoj godini paze dok drugi studenti govore	1	2	3	4
24. Studenti nemaju puno prilika da bi se upoznali	1	2	3	4
25. Predavanja su samo gubitak vremena	1	2	3	4
26. Ovo je dezorganizovana studijska godina	1	2	3	4
27. Nastavno poučavanje se karakteriše stalnim inovacijama i različitostima	1	2	3	4
28. Studenti mogu izabrati aktivnosti i ono što žele da rade	1	2	3	4

29. Profesori rijetko hodaju po učionici da bi pričali sa studentima	1	2	3	4
30. Studenti rijetko prezentuju svoj rad pred studijskom godinom	1	2	3	4
31. Treba vremena da bi se svi studenti upoznali	1	2	3	4
32. Predavanja su dosadna	1	2	3	4
33. Zadaci su jasni i svi znaju šta treba da rade	1	2	3	4
34. Sjedenje na nastavi je organizirano svake sedmice na isti način	1	2	3	4
35. Pristupi poučavanja dozvoljavaju studentima da prate individualnim tempom	1	2	3	4
36. Profesori nisu zainteresovani za probleme koje studenti imaju	1	2	3	4
37. Postoje prilike da studenti izraze svoje mišljenje	1	2	3	4
38. Studenti se poznaju dobro	1	2	3	4
39. Studenti uživaju na predavanjima	1	2	3	4
40. Predavanja rijetko počinju na vrijeme	1	2	3	4
41. Profesori često uvodi neke neobične i interesantne nastavne aktivnosti	1	2	3	4
42. Malo je prilika da student isproba neke svoje interese i želje	1	2	3	4
43. Profesori su neprijateljski rastrojeni i i bezobzirni	1	2	3	4
44. Profesor dominira u diskusiji	1	2	3	4

45. Studenti nisu zainteresovani da se upoznaju jedni sa drugima	1	2	3	4
46. Predavanja su interesantna	1	2	3	4
47. Aktivnosti su jasno i pažljivo planirane	1	2	3	4
48. Studenti većinom rade iste aktivnosti svaki čas	1	2	3	4
49. Profesor odlučuje ko će šta raditi na nastavi	1	2	3	4

Varijable koje instrument mjeri sa njima pripadajućim pitanjima su sljedeće:

– Personalizacija (odnosi se na prilike za svakog pojedinog studenta da bude u interakciji sa profesorom i profesorovoj brizi za personalnu dobrobit studenata)

Pitanja 1, 8, 15, 22, 29, 36, 43 (obrnuti skorovi: 29, 36, 43) u naprijed navedenoj verziji instrumenta

U verziji korištenoj za primjenu, pitanja 34, 41, 48, 55, 62, 69, 76 (obrnuti skorovi: 62, 69, 76)

– Uključenost (stepen do kojeg studenti aktivno i pažljivo učestvuju u diskusijama i aktivnostima)

Pitanja 2, 9, 16, 23, 30, 37, 44 (obrnuti skorovi: 2, 16, 30, 44) u naprijed navedenoj verziji instrumenta

U verziji korištenoj za primjenu, pitanja 35, 42, 49, 56, 63, 70, 77 (obrnuti skorovi: 35, 49, 63, 77)

– Kohezivnost studenata (stepen do kojeg se studenti poznaju, pomažu i družu jedni sa drugima)

Pitanja 3, 10, 17, 24, 31, 38, 45 (obrnuti skorovi: 3, 24, 31, 45) u naprijed navedenoj verziji instrumenta

U verziji korištenoj za primjenu, pitanja 36, 43, 50, 57, 64, 71, 78 (obrnuti skorovi: 36, 57, 64, 78)

- Satisfakcija (stepen uživanja na nastavi)
Pitanja 4, 11, 18, 25, 32, 39, 46 (obrnuti skorovi: 11, 25, 32) u naprijed navedenoj verziji instrumenta
U verziji korištenoj za primjenu, pitanja 37, 44, 51, 58, 65, 72, 79 (obrnuti skorovi: 44, 58, 65)
- Usmjerenost ka zadacima (stepen do kojeg su aktivnosti i zadaci jasno i dobro organizovane)
Pitanja 5, 12, 19, 26, 33, 40, 47 (obrnuti skorovi: 19, 26, 40) u naprijed navedenoj verziji instrumenta
U verziji korištenoj za primjenu, pitanja 38, 45, 52, 59, 66, 73, 80 (obrnuti skorovi: 52, 59, 73)
- Inovacija (stepen do koje profesori planiraju nove, neobične tehnike poučavanja i zadataka)
Pitanja 6, 13, 20, 27, 34, 41, 48 (obrnuti skorovi: 6, 13, 34, 48) u naprijed navedenoj verziji instrumenta
U verziji korištenoj za primjenu, pitanja 39, 46, 53, 60, 67, 74, 81 (obrnuti skorovi: 39, 46, 67, 81)
- Individualizacija (stepen do kojeg je studentima dozvoljeno da naprave odluke i da budu tretirano shodno sposobnostima, interesima i stepenu rada.
Pitanja 7, 14, 21, 28, 35, 42, 49 (obrnuti skorovi: 7, 42, 49) u naprijed navedenoj verziji instrumenta
U verziji korištenoj za primjenu, pitanja 40, 47, 54, 61, 68, 75, 82 (obrnuti skorovi: 40, 75, 82)

PRILOG C

Classroom Assessment Enviroment (Alkharusi, 2008) instrument je namijenjen mjerenju ambijenta ocjenjivanja u nastavi, a koji je nastao na osnovu postojećih instrumenata (Church et al, 2001; Wang, 2004 prema Alkharusi, 2008). Instrument se sastoji od 18-est ajtema koji mjere sljedeće varijable: ka učenju orjentirano ocjenjivanje i ka performansama orjentirano ocjenjivanje.

1. Na ovom fakultetu studenti mogu prepoznati svoje prednosti	1	2	3	4
2. Na ovom fakultetu profesor nam pomaže da identificiramo područja u koja moramo uložiti više napora u budućnosti	1	2	3	4
3. Na ovom fakultetu zadaci i testovi ohrabruju na razmišljanje	1	2	3	4
4. Na ovom fakultetu student dobiva kontinuirane povratne informacije od profesora o svom napredovanju tokom kursa	1	2	3	4
5. Na ovom fakultetu studentima je data prilika da poprave svoje greške	1	2	3	4
6. Na ovom fakultetu zadaci i aktivnosti su povezane sa svakodnevnim životom studenta	1	2	3	4

7. Na ovom fakultetu profesor vjeruje u našu odgovornost za učenje	1	2	3	4
8. Na ovom fakultetu profesor koristi različite oblike (npr. testovi, zadaci na nastavi, projektni zadaci itd.) da bi ocjenio naše vještine naučenog materijala	1	2	3	4
9. Na ovom fakultetu ocjene zadataka i testova su vraćeni studentu na način koji zadržava privatnost studenta	1	2	3	4
10. Testovi na ovom fakultetu su teški za studenta	1	2	3	4
11. Teško je postići visoke ocjene na ovom fakultetu	1	2	3	4
12. Na ovom fakultetu profesor daje viši značaj ocjenama nego učenju	1	2	3	4
13. Na ovom fakultetu postoji nepoklapanje između naučenog materijala i dodijeljenih zadataka i testova	1	2	3	4

14. Na ovom fakultetu projektni zadaci nisu interesantni	1	2	3	4
15. Na ovom fakultetu profesorov način ocjenjivanja nije jasan	1	2	3	4
16. Na ovom fakultetu nalazi ne reflektiraju pravično napor koji se uloži u studiranje	1	2	3	4
17. Na ovom fakultetu profesor poredi performanse između studenata	1	2	3	4
18. Na ovom fakultetu učenici koji slabo napreduju su kritikovani pred cijelom studijskom godinom	1	2	3	4

Varijable koje instrument mjeri sa njima pripadajućim pitanjima su sljedeće:

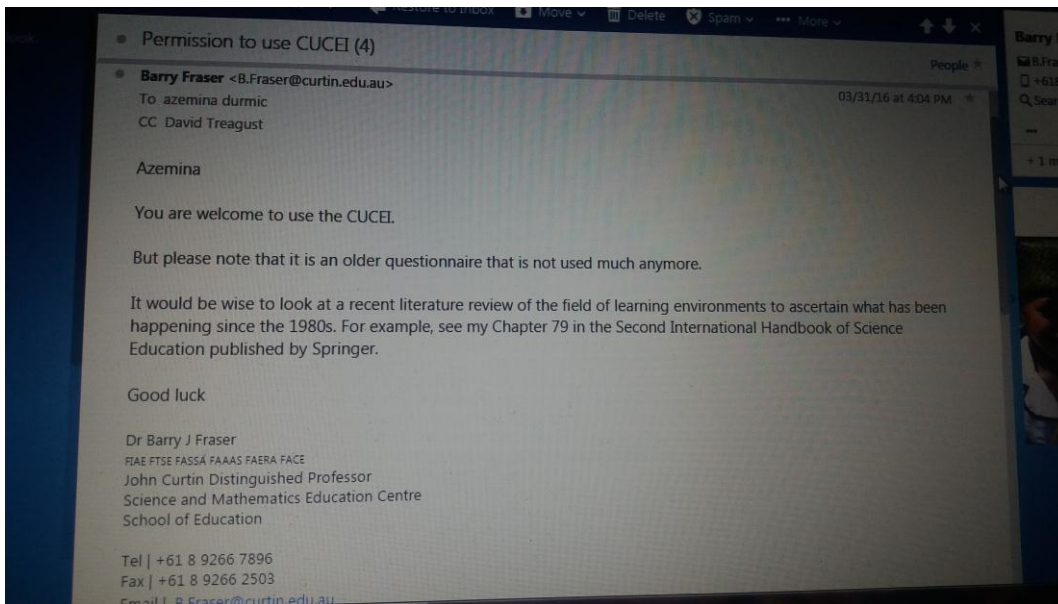
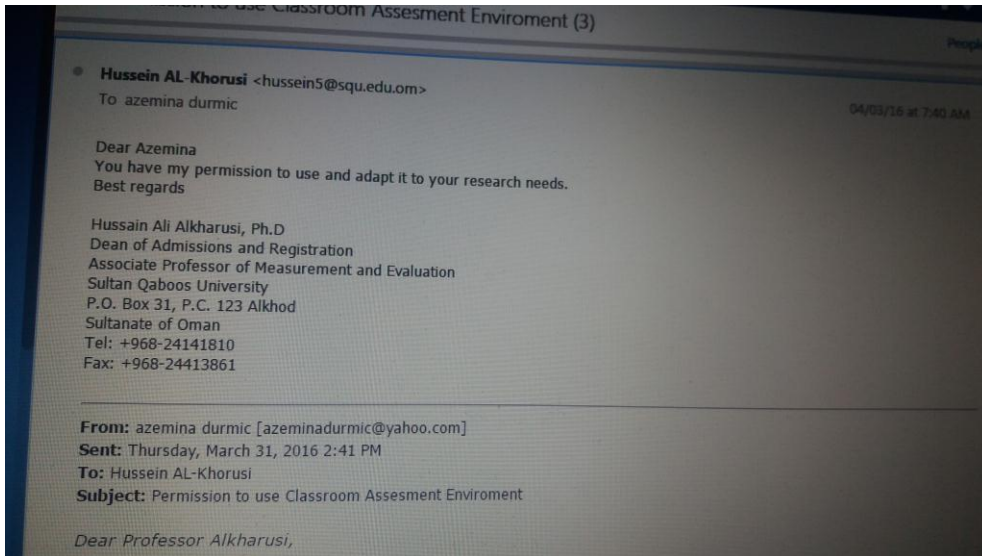
– ka učenju orjentirano ocjenjivanje

Pitanja od 1 do 9 u naprijed navedenoj verziji instrumenta, u verziji korištenoj za primjenu, pitanja od 16 do 24

– ka performansama orjentirano ocjenjivanje

Pitanja od 10 do 18 u naprijed navedenoj verziji instrumenta, u verziji korištenoj za primjenu, pitanja od 25 do 33

PRILOG D: SAGLASNOSTI ZA UPOTREBU INSTRUMENATA



BIOGRAFIJA

Azemina Durmić rođena je 15. aprila 1987. godine u Zenici. Pedagošku gimnaziju u Zenici završila je 2006. godine i iste godine upisuje studij Socijalne pedagogije na Islamskom pedagoškom fakultetu koji završava 2010. godine sa prosječkom ocjena od 9,5. U akademskoj 2012/2013. godini upisala je magistarski studij Socijalne pedagogije na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici koji uspješno završava 18.04.2014. godine odbranom magistarske teze pod nazivom „KONTEKSTUALNO RELEVANTNI RESURSI UNAPREĐENJA OTPORNOSTI MLADIH“ i time stiče zvanje magistar socijalne pedagogije. Za izvanredan uspjeh na magistarskom studiju ostvaren s prosječnom ocjenom deset (10) nagrađena je Poveljom rektora Univerziteta u Zenici. Još tokom diplomskog studija bila je aktivna u nastavnom i volonterskom radu, pa je obavljala poslove demonstratorice na kolegiju Porodična pedagogija i Metodologija istraživanja u socijalnoj pedagogiji I, te učestvovala u kreaciji i realizaciji projekata nevladinih organizacija. U zvanje asistenta na predmetu Socijalna pedagogija izabrana je 2011. godine i od iste godine obavlja poslove asistentice i sekretara prvog i drugog ciklusa Odsjeka za socijalnu pedagogiju. Od februara 2012. do marta 2015. godine Azemina Durmić je bila uključena u međunarodni Tempus projekat na Univerzitetu u Zenici (516939 – TEMPUS – 1 – 2011 – 1 – BA – TEMPUS – SMHES) „*Equal opportunities for students with special needs in higher education*“ u okviru kojeg je imenovana za koordinatoricu Ureda za podršku studentima sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Zenici. U sklopu istog projekta kratko je boravila na Wirtschafts Universität u Beču, Univerzitetu Alicante u Španiji i KAHO Sint Lieven Gent Belgija s ciljem sticanja uvida u primjere dobre prakse podrške studentima sa posebnim potrebama. Prošla je posebnu obuku za rad i podršku studentima sa posebnim potrebama koji je održan u Tuzli u maju 2013. Učestvovala je na više kongresa, seminara i konferencija u Bosni i Hercegovini, Srbiji i Hrvatskoj. U zvanje više asistentice na predmetu Socijalna pedagogija je izabrana u oktobru 2014. godine. Azemina Durmić član je Katedre za socijalnu pedagogiju, koordinator Ureda za podršku studentima sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Zenici, Sekretar je prvog i drugog ciklusa

Odsjeka za socijalnu pedagogiju te menadžer za osiguranje kvaliteta na Islamskom pedagoškom fakultetu. U koautorstvu napisala je jednu knjigu, 14 radova, od čega osam radova samostalno i šest radova u koautorstvu.

BIBLIOGRAFIJA

KNJIGE:

Vejo, E. Adilović, M. i Durmić, A. (2016). *Religioznost i rizična ponašanja adolescenata u urbanim sredinama FBiH*. Sarajevo: Centar za dijalog - Vesatijja.

RADOVI:

Durmić, A. (2011). Koncept rizičnih i zaštitnih faktora u prevenciji poremećaja u ponašanju. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici* br. IX /2011. str. 189–207.

Durmić, A. (2012). Sociopedagoški prilog razumijevanju dječijih predrasuda. *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija*. Urednici: Pehlić, I. i Hasanagić, A., Zenica: Islamski pedagoški fakultet, str. 101–119.

Durmić, A. (2012). Socijalni kapital i unutarnji resursi mladih. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici* br. X/2012, str. 89–105.

Vejo, E. i Durmić, A. (2013). Sadržajno propitivanje razvojnih prednosti iz perspektive interpersonalnog identiteta mladih. *Zbornik radova sa IV Međunarodne naučno-stručne konferencije*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli. str. 293–305.

Vejo, E. i Durmić, A. (2013). Interpersonalni identitet mladih. *Zbornik radova sa VII. Međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija DANAS*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. str. 141–159.

Vejo, E. Pehlić, I. i Durmić, A. (2013). Afirmacija ideje socijalne pedagogije kroz univerzitetski studijski program. *Zbornik radova sa Znanstveno-stručne međunarodne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: Filozofski fakultet. str. 170–177.

Vejo, E., Adilović, M., Begagić, E., Neimarlija, M. i Durmić, A. (2014). Dinamika očekivanja i promjena u dvadesetogodišnjem periodu prisustva Vjeronauke u školi. *Novi Muallim - časopis za odgoj i obrazovanje*, godina XV, broj 54, str. 53–59

- Vejo, E., Vlah, N. i Durmić, A. (2014). Komparativna studija stavova prema kooperaciji u socijalnim sukobima između bosanskih, hrvatskih i pakistanskih učitelja. *Znakovi vremena: časopis za filozofiju, religiju, znanost i društvenu praksu*, god. XVII, Dvobroj 65/66, str. 115–128.
- Vejo, E. i Durmić, A. (2015). Studenti sa posebnim potrebama u visokom obrazovanju: socijalnopedagoška perspektiva. *Zbornik radova sa III Međunarodne naučno-stručne konferencije: profesionalna rehabilitacija, stanje, mogućnosti i perspektive* god. 2015. br.1. str.79–85.
- Durmić, A. (2018). Resursi unapređenja akademske otpornosti mladih. *Naša škola: časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja*. 24(1), str. 27-43. Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske.
- Durmić, A. (2018). Ciljevi učenika usmjereni ka izbjegavanju rada. *Obrazovna tehnologija*. 1-2. str. 105-114. Beograd: Centar za obrazovnu tehnogiju.
- Durmić, A. (2018). Primjena teorije ciljeva postignuća u vaspitno-obrazovnom procesu, *Učenje i nastava*. 4(2), 261–274.
- Durmić, A. (2018). Prevencijski programi i pozitivna školska klima. *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 1-2. str. 37-51. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Durmić, A. (in press). Ciljevi postignuća: konceptualni modeli i rezultati istraživanja ishoda. *Croatian Journal of Education*.

Прилог 2.

**УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора дисертације

Аземина Дурмић

Датум, мјесто и држава рођења аутора

15.04.1987, БиХ

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Исламски педагошки факултет, 2010. године

Датум одбране мастер / магистарског рада аутора

18.04.2014.

Наслов мастер / магистарског рада аутора

Контекстуално релевантни ресурси унапређења отпорности младих

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада

Магистар социјалне педагогије

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена

Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране

Педагошка димензија универзитетске наставе и циљне оријентације студената

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику

C 270

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације

проф. др. Ненад Сузић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бања Луци, ментор

проф. др. Тања Станковић-Јанковић, ванредни професор Филозофског факултета

Универзитета у Бања Луци, члан

проф. др. Бранка Ковачевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву, члан

У Бањој Луци, дана 17.05.2019. године



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: Филозофски



РЕПУБЛИКА СРПСКА
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
БАЊА ЛУКА

07/681/19
25. 9.

ИЗВЈЕШТАЈ

о оцјени урађене докторске дисертације

І ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филозофског факултета у Бањој Луци на сједници одржаној дана 07.09.2017. године донијело је Рјешење бр. 07/3.1525-2/17 којим се именује Комисија за оцајену докторске дисертације мр Аземине Дурмић.

Именована је Комисија у саставу:

- 1) Проф. др Ненад Сузић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, биран на предметима уже научне области Опште педагогија и у ужу научну област Методика васпитно-образовног рада, предсједник,
- 2) Проф. др Тања Станковић-Јанковић, ванредни професор Филозофског факултета у Бањој Луци, бирана у ужој научној области Методика васпитно-образовног рада, на предмету Методика васпитно-образовног рада, члан,
- 3) Проф. др Бранка Коваћевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву, бирана у ужој научној области Дидактика, на предмету Дидактика, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
- 2) Навести састав комисије са знаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

ІІ ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

Аземина (Исмет) Дурмић
Рођена 15.04.1987. године, општина Зеница, БиХ. Завршила је основну школу „Владимир Назор“ у Зеници 2002. године, након тога завршила Педагошку гимназију гдје је ослобођена матуре. Године 2010. завршила је Одсјек за социјалну педагогију на Исламском факултету у Зеници, а 18.04.2014. одбранила магистарску тезу под насловом „Контекстуално релевантни ресурси унапређења отпорности младих“ оцјеном десет (10), а због тога награђена повељом Ректора Универзитета у Зеници. Као асистент на предмету Социјална педагогија ради од 2011. године. Учествовала је на више семинара, конгреса и конференција у БиХ, Хрватској и Србији. Једанаест семинара и конференција у земљама бивше Југославије и низ активности у академским институцијама Зенице указују на посебне академске квалитете ове кандидаткиње. Објавила је десет радова, од чега су три ауторска, а седам у коауторству. На докторске студије у Бањој Луци уписала се 2015. Године, а 2016. године Сенат Универзитета у Бањој Луци добио је Одлуку (бр. 02/04-3.107-22/16) да се усвоји Извјештај о подобности и теме мр Аземине Дурмић под насловом „Педагошка димензија

универзитетске наставе и циљне оријентације студената“.

Објављени радови:

- Vejo, E. Adilović, M. i Durmić, A. (2016). *Religioznost i rizična ponašanja adolescenata u urbanim sredinama FBiH*. Sarajevo: Centar za dijalog – Vesatijja.
- Durmić, A. (2011). Koncept rizičnih i zaštitnih faktora u prevenciji poremećaja u ponašanju. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, br. IX /2011, (str. 189 – 207).
- Durmić, A. (2012). Sociopedagoški prilog razumijevanju dječijih predrasuda. Urednici: I. Pehlić i A. Hasanagić. *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija* (str. 101–119). Zenica, BiH: Islamski pedagoški fakultet.
- Durmić, A. (2012). Socijalni kapital i unutarnji resursi mladih. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, br. X/2012, (str. 89–105).
- Vejo, E. i Durmić, A. (2013). Sadržajno propitivanje razvojnih prednosti iz perspektive interpersonalnog identiteta mladih. U *Zborniku radova sa IV Međunarodne naučno-stručne konferencije*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Vejo, E. i Durmić, A. (2013). Interpersonalni identitet mladih. *Zbornik radova sa VII. Međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija DANAS*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Vejo, E., Pehlić, I. i Durmić, A. (2013). Afirmacija ideje socijalne pedagogije kroz univerzitetski studijski program. *Zbornik radova sa Znanstveno-stručne međunarodne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Vejo, E., Adilović, M., Begagić, E., Neimarlija, M. i Durmić, A. (2014). Dinamika očekivanja i promjena u dvadesetogodišnjem periodu prisustva Vjeronauke u školi. *Novi Muallim – časopis za odgoj i obrazovanje*, (15)54, 53–59.
- Vejo, E., Vlah, N. i Durmić, A. (2014). Komparativna studija stavova prema kooperaciji u socijalnim sukobima između bosanskih, hrvatskih i pakistanskih učitelja. *Znakovi vremena: časopis za filozofiju, religiju, znanost i društvenu praksu*, (17)65/66, 115–128.
- Vejo, E. i Durmić, A. (2015). Studenti sa posebnim potrebama u visokom obrazovanju: socijalnopedagoška perspektiva. *Zbornik radova sa III Međunarodne naučno-stručne konferencije: profesionalna rehabilitacija, stanje, mogućnosti i perspektive*, god. 2015, br. 1, (str.79–85).
- Дурмић, А. (2018). Ресурси унапређења академске отпорности младих. *Наша школа*, бр. 1, ?–?.
- Durmić, A. (2018). Ciljevi učenika usmjereni ka izbjegavanju rada. *Obrazovna tehnologija*, br. 1-2, 105–114.
- Durmić, A. (2018). Prevencijski programi i pozitivna školska klima. *Vaspitanje i obrazovanje: Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, XLIII(1-2), 37–49.
- Durmić, A. (2019). Ciljevi postignuća: konceptualni modeli i rezultati istraživanja ishoda. *Croatian Journal of Education* (Rad prihvaćen za objavljivanje, Certifikat od 04.03.2019. godine).

1) Име, име једног родитеља, презиме;

2) Датум рођења, општина, држава;

3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно последијипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;

6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

„Педагошка димензија универзитетске наставе и циљне оријентације студената“

Садржај:	
ПРЕДГОВОР И ЗАХВАЛА	i
САДРЖАЈ	iii
ЛИСТА ТАБЕЛА	v
ЛИСТА СЛИКА	v
АПСТРАКТ	vi
ПОГЛАВЉЕ I	1
УВОД	1
Теоретска основа истраживања	5
Предмет и сврха истраживања	10
Значај истраживања	11
Истраживачка питања	14
Ограничења истраживања	14
Дефиниција основних термина	15
ПОГЛАВЉЕ II	18
ТЕОРЕТСКО РАЗМАТРАЊЕ ПРОБЛЕМА	18
Мотивација у наставном процесу	18
Теорија циљева постигнућа	32
Историјски развој теорије циљева постигнућа	39
Циљеви усмјерени ка зрењу и перформативни циљеви	44
Четвордимензионални оквир циљних оријентација (2 x 2)	56
Циљеви усмјерени ка избегавању рада	60
Значај теорије циљева у васпитно-образовном процесу	63
Педагошка димензија универзитетске наставе	73
Универзитетска наставна клима	79
Амбијент оцјењивања у настави	89
ПОГЛАВЉЕ III	96
МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	96
Циљ, задаци и хипотезе истраживања	98
Инструменти	101
EQSM-скалер	101
Инструмент за мјерење наставне климе на универзитетима и колеџима (College and University Classroom Environment Inventory)	102
Инструмент за мјерење амбијента оцјењивања у настави (Classroom Assessment Environment)	103
Узорак истраживања	105
Процедура провођења истраживања	105
ПОГЛАВЉЕ IV	107
НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА	107
Дескриптивни и корелациони приказ испитаних варијабли	107
Педагошке димензије универзитетске наставе као предиктори циљних оријентација	112
Циљ усмјерен ка зрењу	112
Перформативни циљ	115
Циљ усмјерен ка избегавању рада	119
Разлике с обзиром на пол испитаника	123
Разлике с обзиром на студијску годину испитаника	126
Повезаност академског успјеха и циљних оријентација студената	129
ПОГЛАВЉЕ V	133
РЕКАПИТУЛАЦИЈА НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА	133
ПОГЛАВЉЕ VI	144
ЗАКЉУЧАК	144
ЛИТЕРАТУРА	148

ПРИЛОЗИ	166
EQSM-скалер	167
College and University Classroom Environment Inventory	168
Classroom Assessment Environment	173

Основни подаци о дисертацији

Рад је принтан фонтом A₁₂ у прореду 1,5 латиницом у форми Times New Roman, на 178 страница, од чега је 165 страница основног текста, а осталих 23 странице су Прилози. У раду је принтано 17 табела и једна слика. Литература садржи 94 референце. Поглавља су излистана у прегледу садржаја рада.

- 1) Наслов докторске дисертације;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикана, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Разлог:

Циљне оријентације студената, као и значајни истраживачки приступи који мјере мотивацију ученика и студената, важни су увиди у разлоге који стоје у позадини постигнућа. Истраживања која су дала свој допринос у тумачењу фактора који детерминишу циљне оријентације ученика и студената, препознају, поред персоналних особина, и контекстуално-ситуационе факторе. Управо су Ејмсова и Арчерова прве истицале идеју према којој се циљеви постигнућа могу посматрати као израз контекста или ситуације у оквиру које се јављају, односно одређене карактеристике наставне структуре или више перцепција тих наставних структура детерминише циљеве студената (Ames and Archer, 1987). Међу контекстуално-ситуационим факторима, аутори најчешће говоре о настави, наставној структури, при чему издвајају факторе као што су: начин на који су дизајнирани задаци, инструкциони стил наставника те евалуационе праксе (Ames, 1992a,b; Church, Elliot and Gable, 2001; Roeser и сарадн., 1996).

Пратећи сазнања ових аутора, циљ ове докторске дисертације јесте испитати да ли су контекстуално-ситуациони фактори значајни предиктори циљних оријентација студената. Притом се ауторица усмјерила ка педагошкој димензији универзитетске наставе као значајном предиктору циљних оријентација студената. У овом истраживању, водила се класификацијом циљева која препознаје мастери циљеве (циљеви усмјерени ка зрењу), перформативне циљеве и циљеве усмјерене ка избјегавању рада. Сходно претходно поменутих истраживањима, контекстуално-ситуационе факторе испитала је мјерећи универзитетску наставну климу те амбијент оцјењивања у настави. Универзитетска наставна клима операционализована је путем седам варијабли и то: персонализација, укљученост, кохезивност студената, сатисфакција, оријентисаност ка задатку, иновација и индивидуализација. Амбијент оцјењивања у настави прати варијабла оцјењивања која је усмјерена ка зрењу и варијабла оцјењивања која је усмјерена ка перформансама. Вриједно је споменути да се при мјерењу циљних оријентација и педагошке димензије универзитетске наставе ауторица користила провјереним инструментаријима који су се у истраживањима (Alkharusi, 2011; Fraser, 1993; Сузић, 2002) показала валидним.

Проблем:

Уважавајући досадашњу логику истраживања у области циљева постигнућа, истраживање се креће у оквирима испитивања предиктора, али и исхода циљних оријентација студената. Када је ријеч о предикторима циљних оријентација студената, постоје истраживања која указују да су циљеви које студенти усвајају налаз њиховог претходног искуства у контексту учења, односно њихових персоналних карактеристика и стремљења (Еллот анд Цхурцх, 1997). Међутим, поред тога, велики значај придаје се и контексту (Ames, 1992a) у коме се јавља постигнуће, као што су школе, факултети, спорт, пословно окружење и слично. Школска и наставна клима представљају једно од важних фактора унапређења наставног процеса, али и мотивације како наставника тако и ученика за рад и успјех. Наставна клима као критеријска варијабла биљежи конзистентне повезаности са различитим когнитивним и афективним исходима ученика (Haertel et al, 1981, према Treagust and Fraser, 1986). С друге стране, варијабла амбијента оцјењивања у настави, како је то Брухартова развила у својим теоретским приступима, представља начин на који ученици перципирају моделе процјене заступљене у настави од стране наставника и тако развијају когнитивне обрасце који се односе на различит значај, вриједност и тежину које приписују задацима, али и могућност успјеха (Brookhart, 1997a). Ова вјеровања тако даље дјелују на очекивања, труд који ће ученик уложити и мотивацију за постигнуће. С обзиром да на прве факторе, наставници и професори могу дјеловати у нешто мањем обиму, нарочито професори на универзитетима, који раде са већ формираним младим људима и са поприлично изграђеним ставовима и погледима на свијет и простор учења, онда се као могући правац дјеловања састоји у посвећивању пажње контексту у коме се учење јавља, у овом случају, контексту универзитетске наставе.

Проблем овог истраживања је утврдити да ли постоје предиктори академског успјеха студената међу циљевима тих студената.

Предмет:

Предмет овог истраживања је, дакле, однос између циљева студената и њиховог академског постигнућа. Конкретније, циљ је установити како мотивациони фактори, амбијент оцјењивања и ситуациони фактори везани за наставу преодређују циљеве и академски успјех студената.

Циљ истраживања:

Циљ овог истраживања јесте испитати да ли су контекстуално-ситуациони фактори значајни предиктори циљних оријентација студената, односно да ли је педагошка димензија универзитетске наставе, операционализована путем универзитетске наставне климе и амбијента оцјењивања у настави, предиктор циљних оријентација студената.

Хипотезе:

Основне хипотезе од којих полази мр Аземина Дурмић у овом раду су:

- Педагошка димензија универзитетске наставе, мјерена путем универзитетске наставне климе и перцепције амбијента оцјењивања у настави, значајно одређује циљне оријентације студената те се могу идентификовати кључни предиктори циљних оријентација студената. Подлогу за ову хипотезу налазимо у истраживањима (Ames, 1992a, 1992b; Ames, 1984b; Dweck and Leggett, 1988; Urdan, Midgley and Anderman, 1998).
- Разлике у циљним оријентацијама, перцепцији универзитетске наставне

климе и амбијента оцјењивања у настави неће постојати с обзиром на варијаблу пол, што темљимо на досадашњим истраживањима (Buldur, 2014; Narackiewicz i sar. 2002; Midgley i Middleton, 1997; Roeboken, 2007; Ryan i Pintrich, 1997). Такође, разлике неће постојати и с бозиром на варијаблу године студија што темљимо на истраживањима (Anderman and Anderman, 1999; Anderman and Midgley, 1997).

- Постоји статистички значајна повезаност циљних оријентација студената и академског успјеха, на начин да ће студенти са перформативним циљевима постизати високе оцјене, док ће студенти са циљевима усмјереним ка избјегавању рада постизати најниже оцјене, те да код циљева усмјерених ка зрењу неће постојати повезаност. Наведену хипотезу темљимо на следећим истраживањима (Elliot and Church, 1997; Narackiewicz и сарадн., 2002; Linnenbrick-Garcia, Tyson and Patall, 2008).

Литература кориштена у овом раду:

- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational Assessment*, 13, 243–266.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment enviromen, self-efficacy, and masteri goal orientation: A causal model. *Proceedings of the second International Conference of Teaching and Learning*. University College. Malaysia.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4, 105–120.
- Alleman, J. and Brophy, J. (1994). Teaching that lasts: College students' reports of learning activities experienced in elementary school social studies. *Social Science Record*, 30(2), 36–48; 42–46.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. E. Ames and C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*, 1, 177–207. Nueva York: Academic Press
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk and J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327 – 348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261–271.
- Ames, C., and Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409–414.
- Ames, C., and Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Anderman, E., and Midgley, C. (1998). *Motivation and middle school students*. ERIC Digest, 1D421281.
- Anderman, E. M., and Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Anderman, E. M., and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298
- Anderman, L. H. and Leake, V. S. (2005). The ABCs of motivation an alternative framework for teaching preservice teachers about motivation. The Cearing House. 78, 5. Research Library. 192–196.
- Anderman, L. H., and Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in

- students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21–37.
- Anić, S. Klaić, N. i Domović, Ž. (1998), *Rječnik stranih riječi: tuđice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze*, Zagreb, Hrvatska: Sani-plus.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. Y.: D. Van Nostrand.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, and N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37–61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623–649.
- Barić, R. Vlašić, J. i Cecić-Erpić, S. (2014). Ciljna orijentacija i intrinzična motivacija za nastavu TZK: Koliko je percipirana kompetentnost važna, *Kinesiologija: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 6(1), str. 117–126.
- Barron, K. E., and Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706–722.
- Barron, K. E., and Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39, 357–374.
- Beck, U. (2001). *Rizično društvo: U susret novoj moderni*. Beograd: Filip Višnjić.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87–98.
- Bodmann, S., Hulleman, C. S. and Harackiewicz, J. M. (2008). Achievement goal systems: An application of goal systems theory to achievement goal research. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, ½, 71–96.
- Bognar, V. i Matijević, M. (2002). *Didaktika. 2. izmijenjeno izdanje*. Zagreb, Hrvatska: Školska knjiga.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme*, 15(1), 129–135.
- Brookhart, S. M. (1997a). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10, 161–180.
- Brookhart, S. M. (1997b). Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 323–330.
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 27(1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and

Human Development.

- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106, 9–458.
- Brookhart, S. M. (2005). Assessment Theory for College Classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 5–14.
- Brookhart, S. M., and Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16, 27–54.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students To Learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40–48.
- Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200–215.
- Brophy, J. E. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167–176.
- Buldur, S. (2014). The investigation of the relationship between the students' perceptions about the classroom assessment environment and their achievement–goal orientations: Gender perspective. *Education and Science*. 39(176), 213–225.
- Chappuis, S., and Stiggins, R. (2002). Classroom Assessment for learning. *Educational Leadership*. 40–43
- Church, M. A., Elliot, A. J., and Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko, Hrvatska: Naklada Slap.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews Psychology*, 51, 171–200.
- Denzine, G., and Brown, R. (2015). Motivation to learn and achievement. In R. Papa (Ed.). *Media Rich Instruction: Connecting Curriculum To All Learner*, (pp. 19–35). New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451–462.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jasterbarsko, Hrvatska: Naklada Slap.
- Dowson M., and McInerney D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113.
- Dowson, M. and McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work-avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35–42
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S., and Elliott, E. S. (1984). Achievement motivation. In P. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*, 4, 643–691. New York: Wiley.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation

- and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., and Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In Spence, J. T. (ed.), *Achievement and Achievement Motives*, San Francisco, CA: W. H. Freeman
- Eckersley, R. (2011). A new narrative of young people's health and wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 14(5), 627–638
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J., and Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628.
- Elliot, A. J. & Fryer, J. W. (2008). The goal construct. In J. Shah and W. Gardner (Eds.) *Handbook of Motivation Science* (pp. 235–250). New York, NY: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. (2005). Conceptual history of achievement goal construct. In A. J. Elliot, and C. S. Dweck, (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*, (pp. 52–73). New York, NY and London, GB: The Guilford Press..
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Eppler, M. A., & Harju, B. J. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and non-traditional college students. *Research in Higher Education*, 38, 557–573.
- Epstein, J. L. (1987). An examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement. Report No 6. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools
- Feather, N. T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality. And Social Psychology*, 13, 129–144.
- Fraser, B. (1993). Classroom environments in post-compulsory education. *Youth Studies Australia*, 41–46.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307–325.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498–518.
- Frey, B., & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment.

- Journal of Advanced Academics*, 18(3), 402–423.
- Gallagher, D., Jo. (1998). *Classroom assessment for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187–194.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillan.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- Grgin, T. (1996). *Edukaciona psihologija*. Jastrebarsko, Hrvatska: Naklada Slap.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284–1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562–575.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hofer, B., Yu., S. & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57–85). New York, NY: Guilford.
- Hoyert, S. M. & O'Dell, C. D. (2006a). A Brief Intervention to Aid Struggling Students: A Case of Too Much Motivation? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1–13.
- Hoyert, S. M., O'Dell, C. D., & Hendrickson, K. A. (2012). Using goal orientation to enhance college retention and graduation rates. *Psychology of Learning and Teaching*, 11(2), 171–179.
- James, V. H., & Yates, S. H. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Educational Journal*, 8(2), 68–80.
- James, V. H., & Yates, S. M. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Education Journal*, 8(2), 68–

80.

- Juričić, M. (2006), Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-predmetno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2), 329–346.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1997). *School cultures*. In H. Walberg and G. Haertel (Eds.). *Psychology and educational practice* (Chapter 16, pp. 342–355). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.
- King, R. B., & McInerney, D.-M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2014), 42–58.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental. In T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Koludrović, M., Bubić, A. i Reić-Ercegovac, I. (2015). Samoefikasnost i ciljne orijentacije kao prediktori akademskog postignuća srednjoškolaca, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(4), 579–602.
- Koludrović, M. i Reić-Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika, *Društvena istraživanja: časopis za opšta društvena pitanja*, 23(2), 283–302.
- Kožuh, B. i Suzić, N. (2010). *Obrada podataka u istraživanjima*. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet.
- Legrand, L. (1993). *Obrazovne politike*. Zagreb: Educa.
- Lesourne, J. (2000). *Obrazovanje i društvo: izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69–78.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19–70.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 77–104). New York, NY: Taylor Francis.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In: R. E. Ames, and C. Ames, (Eds.). *Motivation in education: student motivation*, (pp.115–144). San Diego, CA: Academic Press.
- Maehr, M. L. & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93,593–610.
- Maehr, M. L., & Sjorgen, D. D. (1971). Atkinson's theory of achievement motivation: First step toward a theory of academic motivation? *Review of Educational Research*, 41(2), 143–161.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.). *Studies in crossculturalpsychology* (Vol. 3, pp. 221–267). New York, NY: Academic Press.
- Mandarić, V. B. (2009). *Mladi integrisani i(ili) marginalizirani*. Zagreb, Hrvatska: Glas Koncila.

- Mandić, P. i Gajanović, N. (1991). *Psihoogija u službi učenja i nastave*. Lukavac: Grafokomerc Tunjić.
- Mansfield, C., & Wosnitza, M., (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20(2), 149 – 165.
- Marinković-Nedučin, R. i Lazetić, P. (2002). *Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu: vodič kroz ECTS*. Beograd: Alternativna kademska obrazovna mreža.
- Martinez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14, 78–102.
- Maslov, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Matijević, M. (2005). Evaluacija u vaspitanju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279–289.
- Matttern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 27–33.
- Mavrak, M. (2005). Metodologija predavanja: oblici rada sa odraslima. U: Z Hadžibegović i saradn., *Prilozi za pedagoško–andragošku praksu na univerzitetu*, (str. 19–43). Sarajevo, BiH: DES.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Irvington Publishers.
- McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263).
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 26, 399–427.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2005). Classroom goal structure, students motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance–approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 23, 77–86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1992). The transition to middle school: Making it a good experience for all students. *The Middle School Journal*, 24, 5–14.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L. H., Roeser, R. W., Urdan, T. C., Anderman, E. M., et al. (1996). *Patterns of Adaptive Learning Survey*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*

- (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miki, K., & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology, 76*, 260–268.
- Miller, M. S. (1999). Classroom assessment and university accountability. *Journal of Education for Business, 75*(2), 94–98.
- Moller, A. C. & Elliot, A. J. (2006). The 2x2 Achievement goal framework: An overview of empirical research. *Focus on Educational Psychology*. Ed. Mitel, A.V. pp. 307–326. Nova Science Publishers.
- Muminović, H. (2005). Motivacija u nastavi i kreativni rad studenata i učenika. U: Z. Hadžibegović i saradn., *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu* (str. 11–22). Sarajevo, abiah: DES.
- Murayama, K. & Elliot, A. J. (2009) The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 432–447.
- Myers, D. G. (2010). *Psychology: Eighth edition in modules*. New York: Worth Publishers.
- Narvaez, D. (2010). Building a sustaining classroom climate for purposeful ethical citizenship. In T. Lovat and R. Toomey (Eds.). *International research handbook of values education and student wellbeing* (pp. 659–674) New York, NY: Springer Publishing Co.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328–346.
- Pahljina-Reinić, R. i Kukić, M. (2015), Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij, *Psihologijske teme, 24*(3), 543–556.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i vaspitanja*. Zagreb, Hrvatska: Znamen.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83–98.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583–597.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92–104.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation*, (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk, and J. L. Meece (Eds.). (pp. 149–183). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459–

470.

- Pintrich, P. R. (2003) A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686.
- Radovan, M. i Makovec, D. (2015), Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *CEPS Journal, 5*(2), 115–138.
- Remedios, R. & McLellan, R. (2009). Goal theory and self-determination theory: Theory and current debates. *British Psychological Society Science Quarterly, 25*, 226–251.
- Roebken, H. (2007). Multiple goals, satisfaction and achievement in university undergraduate education: A student experience in the research university (SERU). A project research paper presented at the centre for studies in higher education.
- Roeser, R. W. Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoeфикаsnost srednjoškولaca. *Psihologijske teme, 13*(1), 105–117.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology, 90*, 528–535.
- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*, 329–341.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education, 45*(8), 792–806.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*, 48–58.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173–208.
- Seifert T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *Educational Psychology, 71*(1), 81–92.
- Self-Brown, S. R., & Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on students achievement goal orientation. *The Journal of Educational Research, 97*(2), 106–111.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology, 97*, 320–336.
- Senko, C., Đurić, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals. *Handbook of motivation science*. 100–113.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*, 4–14.
- Stanišak-Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne

- i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(4), 473–491.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York, NY: Macmillan.
- Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Sarajevo, BiH: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo, BiH. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka, BiH: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka, BiH: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005b). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka, BiH: Fakultet poslovne ekonomije.
- Suzić, N. (2010). Osmam ključnih kompetencija za doživotno učenje. *Vaspitanje i obrazovanje*. Časopis za pedagošku teoriju i praksu br. 3 (Podgorica).
- Suzić, N. (2011). Students motivation for sports and their evaluation of school. *SportLogia*, 7(1), 35–44.
- Tanović, L. (2005). Reforma visokog obrazovanja u BiH – Bolonjski proces. U: Z Hadžibegović i saradn., *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu*, (str. 11–22). Sarajevo, BiH: DES.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientation in student's perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291–312.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291–312.
- Thorikildsen, T., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179–202.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63–83
- Treagust, D. F. & Fraser, B. J. (1986). *Validation and application of the college and university classroom environment inventory* (CUCED). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, San Francisco, CA, April 16–20, 1986).
- Treasure, D. C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Urđan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10., pp. 99–141). Greenwich, CT: JAI Press
- Urđan, T. & Turner, J. C. (2005). Competence and motivation in the classroom. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. (pp. 297–317). New York, NY: Guilford Press.
- Urđan, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213–243.
- Urđan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349.

- Urdan, T., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. Urdan (Ed.). *Advances in motivation and achievement*, Vol. 11 (pp. 123–158). Stamford, CT: JAI Press
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). Classroom influences on self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101–122.
- Valentini, N. C., & Rudisill, M. E. (2006). Goal orientation and master climate: a review of contemporary research and insights to intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(2), 159–171.
- Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća (2014). Nastava orijentirana na učenje. U L. W. Anderson i C. N. Aetopulos (Urednici). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.
- Webster's Dictionary (Online Dictionary). Dostupno na: <http://www.websterdictionary.org/definition/CONTEXT>. [10.04.2016.]
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–73.
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4–20.
- Wigfield, A. & Eccles, S. (2000). Expectancy – Value Theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250
- Yperen, N. W. V., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of master-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, 932–943.
- Zabukovec, V. (1997). Istraživanje razrednog ozračja – slovnesko iskustvo. U H. Vrgoč (Ur.), *Školsko i razredno-nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* (str. 24–32). Zagreb, Hrvatska: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Rezultati prethodnih istraživanja:

Пол Пинтрич разликује три опште перспективе у истраживању циљева (Pintrich, 20006). Прва перспектива представља истраживање индивидуалних циљева постављених за одређени задатак или проблем, тзв. таргетни циљ (изв. target goal) у оквиру које се спецификују стандарди или критерији за евалуацију извршења нечега, нпр. циљ да се уради тест са 80% тачно одговорених питања. Међутим, овдје се не покушавају идентификовати разлози које особу постављају у ситуацију остварења циља, тако да друга перспектива настоји да одговори на питање зашто су особе мотивисане уз настојање да се спецификује ранг међу потенцијалним циљевима који воде мотивисаном понашању.

Трећа перспектива говори о циљевима постигнућа и на неки начин представља средину између прве двије перспективе, односно између специфичних циљева и више глобалног циљног приступа. Тако је примарни циљ ове

перспективе указати на разлоге који стоје у позадини тежње за постигнућем у процесу васпитања и образовања. Осим примјене у васпитању и образовању постоји тенденција да се овај концепт прошири и на друге контексте постигнућа као што су пословно окружење или окружење спорта, атлетике и слично. Прва и друга перспектива говоре више о општим циљевима (нпр. срећа, сигурност) и њиховој примјени у различитим контекстима, међутим конструкт циљева постигнућа је развијен како би се појаснила мотивација постигнућа и с тим у вези повезаног понашања. Посљедња перспектива фокусира се само на циљеве постигнућа који се односе на развој и демонстрацију компетенција (Ames and Archer, 1988; Elliot, 1999). Међутим, теоретичари циљева указали су и на социјалне циљеве (Anderman and Anderman, 1999; Urdan and Maehr, 1995) који кроз повезаности са вршњацима, одговорност и статус у вршњачким групама утичу на мотивацију ученика. Док су циљеви постигнућа више конструисани помоћу компетенције уз фокусирање на постизање постигнућа, социјални циљеви највишим дијелом су социјално генерисани, односно више се говори о значају који социјални циљеви имају за мотивацију ученика. Урдан и Маер дефинишу социјалне циљеве као „социјалне разлоге за академско постигнуће“ (Urdan and Maehr, 1995, стр. 232). Сузић (2002) за социјалне циљеве каже да указују на потребу појединца да себи осигура социјалну подршку, али и да оствари доказ властите компетенције, при чему се циљеви постигнућа помјерају са егоријентације на социјалну бригу, социјалну сагласност.

Предмет ове докторске дисертације јесу превасходно циљеви постигнућа, односно аутогиса се усмјерила ка теорији циљева постигнућа која се највишим дијелом бави разумијевањем разлога (зашто) који воде појединца ка постигнућу (Urdan and Maehr, 1995), јер се полази од претпоставке да сваки човјек има урођену потребу за постигнућем (McClelland, Atkinson, Clark and Lowell, 1953).

Овакав приступ снажну подлогу налази у филозофским вредновањима која истичу једнаке мотивационе могућности сваког човјека (Elliot, 2005). Тако се избјегавање тешких задатака и одустајање усљед тешкоћа не може повезивати искључиво са недостатком или slabим способностима младих, јер су истраживања показала да су дјеца која су избјегавала изазове и на неки начин одустајала у сусрету са потешкоћама имала исте способности као и дјеца која су тражила изазове и била упорна (Dweck and Leggett, 1988). Значи, постојало је нешто што посредује између способности и постигнућа, а што је водило ка концептуализацији циљева као једног оквира унутар којег дјеца и млади интерпретирају околности и реагују на догађаје. Претходна констатација је сасвим јасна и очигледна, јер врло често се за неке студенте запитамо шта би било када би уложили више напора у своје студирање, с обзиром на њихову активност и способност коју показују. Врло често разлози, због којих не користе способности које имају, леже у њиховим менталним репрезентацијама постигнућа, односно зашто желе остварити постигнуће. Тачније, сви студенти имају потенцијал за развој и усавршавање способности које посједују, али неки студенти су више усмјерени ка постизању високих оцјена и жељи да надмаше друге.

У области истраживања мотивације првобитно је Хенри Мари примјењујући тест тематске аперцепције дошао до 27 различитих потреба, а међу њима се нашла и потреба за постигнућем (али и страх од неуспјеха), коју је он дефинисао као овладавање тешким задацима уз превазилажење свих препрека с циљем да се постане експерт (Murray, 1938, према Remedios and McClelland, 2009). Касније су ови концепти даље развијани од стране Мек Клиленда и

сарадника (McClelland и сарадн., 1953) који су говорили да сви људи имају унутрашњу потребу за постигнућем, а коју је касније Аткинсон (1964) описао као капацитет за доживљавање поноса приликом постигнућа.

Мек Клиленд и сарадници (McClelland и сарадн., 1953) и Аткинсон (1964) говоре о постигнућу које је резултат емоционалног конфликта између тежње за успјехом и избегавањем неуспјеха. Тако, на примјер, нада у успјех и антиципација поноса који ће се појавити услед постигнућа или превазилажења других особа, охрабрује оне појединце који су ка успјеху оријентисани и теже за изврсношћу. На другој страни, особе које су оријентисане ка избегавању неуспјеха, могућност доживљаја срама води ка избегавању оних ситуација за које они предвиђају да их могу довести до неуспјеха. Тако да је баланс или више дисбаланс између ова два фактора онај који одређује смјер, интензитет и квалитет понашања усмјереног ка постигнућу. Управо, ови разлози неким ауторима обезбјеђују основу на којој Мек Клиленда сврставају у теоретичаре унутрашње мотивације. Наиме, тако Сузић (1998, стр. 113) наводи да мотив постигнућа код Мек Клиленда постаје особина личности која се развија позитивним афективним асоцијацијама. Овом мотиву доприноси и мотив избегавања неуспјеха. У основи мотива постигнућа је тежња личности да реализује властите потенцијале као постигнуће. Понос који при томе личност осјећа је унутрашњи мотив. Тиме се види да Мек Клиленд посебан значај придаје емоцијама, што је значајан унутрашњи аспект мотивације.

Мартин Ковингтон наводи да особе које су усмјерене ка избегавању неуспјеха избегавају све осим најлакших задатака, и једино што их може спријечити у тој врсти резистенције јесу екстринзични подстицаји као што је новац или страх од казне (Covington, 2000). Тако да се више говори о емотивним реакцијама (понос насупрот срама) које детерминишу зашто неки појединци прилазе учењу и проблемима са ентузијазмом, иако им успјех није загарантован, док други прилазе учењу са сустезањем, те бирају само једноставне задатке који им осигуравају успјех.

Управо су налази о постојању урођене потребе за постигнућем касније били генератори истраживања циљева постигнућа, којим се настојало одговорити на питање о разлозима за постигнућем. Постављањем овог питања, рађала су се истраживања која су учавала да особе могу усвојити различите циљеве унутар контекста који је повезан са постигнућем (као што су школе, спортске активности и слично). Тако се развијала врло просперитетна теорија која је пошла од премисе да су млади мотивисани за постигнућем у васпитно-образовном раду, али да притом могу развити и усвојити различите циљеве, тзв. циљне оријентације. Ове циљне оријентације могу имати врло различите когнитивне, емотивне и бихевиоралне исходе. Наиме, основно питање које ученици себи постављају и чији одговор представља циљ који даље усмјерава понашање у академском простору јесте „Зашто ја радим овај задатак“ (Pintrich and Schrauben, 1992).

Када говоримо о терминима који су кључни у овој теорији, циљ (изв. goal) најчешће представља мету, тачку у коју се гледа, мјесто до којег се ипр. утркује или жеља коју човјек хоће постићи, накана, намјера, тежња, (Anić i Domović, 1998) док се постигнуће (изв. achievement) у енглеској терминологији веже за активност постизања нечег или извршења нечег, успјешна перформанса, изврсно или херојско дјело, што би одговарало нашем термину постигнуће, успјех, достигнуће и слично. Још је Аткинсон (1964) циљ постигнућа представио путем математичких релација, наглашавајући утицај околине на развој секундарних

мотива:

$$Ts = Ms \times Ps \times Is^1$$

Према њему, циљ постигнућа резултат је три фактора: потребе за постигнућем или мотива успјеха (Ms), пробабилности да ће се бити успјешно при извршењу задатка (Ps), те вриједности која се придаје успјеху (Is).

Керол Ејмс за циљ постигнућа каже да представља „интегративни образац мишљења, атрибуција и емоција који усмјерава понашање и представљен је различитим облицима приступа, укључења и одговора на активности постигнућа“ (Ames, 1992a, стр. 261).

Ендрју Елиот и Керол Двек дефинишу циљ постигнућа као „укључивање програма когнитивних процеса који имају когнитивне, афективне и бихевиоралне посљедице“ (Elliot and Dweck, 1988, стр. 11).

Елиот и Фрајер за циљ постигнућа кажу да представља „когнитивну репрезентацију будућег објекта којем је организам посвећен да му приђе или да га избјегне“ (Elliot and Fryer, 2008, стр. 244). Ова субјективна концепција реферише се у начину на који су успјех и компетенција дефинисани, значај труда и залагања, перцепција грешки које се направе и евалуационих норми.

За Тима Урдана конструкт какав је циљ постигнућа представља интегрисани и организовани образац мишљења не само о генералним сврхама или разлозима који стоје у подлози постигнућа већ и о стандардима или критеријима који се користе да би се процијенио успјех (Urduan, 1997).

Ова дисертација посвећена је управо циљевима студената, односно вези мотивације, оцјенивања и академске климе са њиховим постигнућем.

У своме раду аутори Бодмен, Хулемен и Харакиевичева користе се сазнањима теорије циљева да би приближили теорију циљева постигнућа (Bodmann, Hulleman and Harakiewicz, 2008). Тако они наводе да су у теорији циљева битна два конструкта и то *циљеви* (репрезентације жељеног стања) и *средства* циљева (понашања која могу помоћи остварењу циља). То значи да је циљ „урадити задатак боље него други“ конструкт циља, док је понашање „учити за испит“ средство циља. Циљеви и средства циљева су повезани у међусобно условљени, хијерархични систем који функционише као систем активације који се шири. Тако активација једног конструкта (урадити задатак боље од других) се шири ка другим конструктима који су повезани са овим конструктом (учити за испит). Ова активација се може ширити тако што ће се активација циљева ширити ка средствима циљева који му могу служити, односно активација средстава циљева се може ширити ка циљевима који му служе. У теорији циљева, снага ове повезаности детерминише могућност да ће одређено средство циља бити одабрано за остварење циља. Циљеви су обично повезани са мултиплим средствима, тако за циљ да се положи испит, средства могу бити учити, направити биљешке, присуствоати предавањима и вјежбама, консултовати различите изворе литературе и слично.

При појашњавању циљева постигнућа неки теоретичари (Anderman and Midgley, 1997; Pintrich, 1999, 2000a,b) се фокусирају на задатке у наставном

¹ У овој формули М представља мотив постигнућа, реалтивно стабилну или одржавајућу диспозицију успјеха, за који се претпоставља да је изграђен у раној доби те уоквирен одређеним васпитним праксама. Ps представља пробабилност успјеха, односно когнитивно очекивање или натиципацију да ће инструментална активност водити ка циљу. Is представља вриједност успјеха, а она је обрнуто повезана са Ps: $Is = 1 - Ps$. (Више види у Graham and Weiner, 1996).

процесу и начин на који се овладава тим задацима. Тако настоје да појасне које задатке дијете и млада особа бира (тешке или једноставне), колико се посвећује задатку и устрајава на његовом овладавању, колико енергије улаже у извршење те успјех извршења ових задатака. За Пинтрича тако циљна оријентација представља општу оријентацију према задатку, а она укључује вредновање сврха и разлога за одређено понашање, начин на који се дефинише успјех и компетенција, начин на који се прилази труду, како се тумаче грешке али и општи стандарди који се користе у евалуацији извршења задатка (Pintrich, 2000б). У ранијем раду Пинтрич за циљ каже да представља својеврсну структуру-знања или персоналну, субјективну концепцију или теорију о сврси за извршењем задатка, постигнућем (Pintrich, 2000а). Уствари, циљеви постигнућа се разликују у квалитети когнитивних селф-регулационих процеса. Селф регулациони процеси се односе на активну укљученост у процес учења и анализирање захтјева које траже школски задаци. Након ових селф регулационих процеса врши се планирање и мобилизација ресурса с циљем одговора на захтјева које задаци носе, али и мониторинг прогреса на испуњењу задатака (Pintrich, 1999).

Такође, Ерик Андермен и Керол Мидли истичу да је примарна сврха теорије циљева, начин на који ученици размишљају о себи, задацима и постигнућу (Anderson and Midgley, 1997), док Керол Двек и Елен Легет указују да циљеви креирају оквир путем којег се интерпретишу догађаји, али и начин на који се на њих реагује (Dweck and Leggett, 1988). Важно је нагласити да су циљеви потенцијално доступне, свјесне когнитивне репрезентације које показују стабилност, као и контекстуалну сензитивност (Pintrich, 2000а). Ејмсова наводи да је мотивација постигнућа дуго времена наглашавала когнитивну варијаблу понашања, док новији приступи настоје интегрисати когнитивне и афективне варијабле понашања (Ames, 1992б).

Из претходно наведених теоретских оквира циљева постигнућа, можемо изнијети неколико закључних чињеница:

– Циљ постигнућа реферише разлоге, сврхе и директивност понашања; он усмјерава, води и антиципира будућа дјеловања;

– Основ за тумачење циљева постигнућа представља социјално-когнитивно промишљање уз наглашавање субјективно-когнитивног прилажења постигнућу: како се дефинише успјех, да ли се и колики значај приписује успјеху, очекивања исхода, перцепција компетенција, задатака, труда, грешки, евалуационих стандарда.

Дакле, истраживања циљева ученика и студената су круцијална за тему ове дисертације јер се у њој мр Аземина Дурмић бави управо циљевима, односно циљним оријентацијама студената. Једни студенти желе остварити високе оцјене и показати родитељима и околини да су способни (перформанси), а други желе развити висок ниво властитих компетенција и овладати околином (мастери оријентисани). У овој дисертацији се трага за предикторима једних и других циљева, а то може бити одличан оријентир за академско особље на факултетима.

У истраживању ових односа мр Аземина Дурмић циљеве студената доводи у везу са њиховим емоцијама и понашањем.

У *афективном погледу*, неуспјех ученика са перформативним циљевима, упозорава на ниску оцјену њихових способности што даље представља пријетњу њиховом самопоуздању. За студенте са циљевима усмјереним ка зрењу, неуспјех је само знак да се треба уложити више напора и домишљатости, што креира могућност за задовољавајуће искуство продукуюћи високе позитивне емоције.

У *бихевиоралном погледу*, различити циљеви воде ка избору различитих

задатака. У оквиру перформативних циљева идеалан задатак би био онај који повећава позитивне оцјене и понос због способности и истовремено умањује негативне оцјене, анксиозност и срам. За ученике са циљевима усмјереним ка зрењу, идеалан задатак би био онај који повећава раст и развој способности.

Ауторица не истражује само евидентност перформативне и мастери циљне оријентације, она трага за чиниоцима који предодређују ове оријентације.

Допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања:

Истраживачи дуго траже начин на који би разумјели и структурисали наставно окружење, а које би дјеловало на унапређење мотивације за учење, рад и постигнуће студената на универзитетима. Високошколско образовање у Босни и Херцеговини и промјене кроз које пролази болоњским процесом имплицирају да би настава требала полазити од „мотивационо ефикасних модела наставе у којима студент јасно зна шта се учи, који су критеријуми за освајање кредита у току наставе, а који на крају или за испит“ (Suzić, 2005b, стр. 5).

Уствари, дискусија о потреби за промјеном правца од поучавања ка учењу је унапријеђена болоњским процесом, мада на неким универзитетима постоји само реторички консензус да академско поучавање ставља студенте у центар (High Level Group on the Modernization of Higher Education, 2013). Овај рад тако је у фокус ставио испитивање контекстуално-ситуационих фактора који су се у низу истраживања показали као детерминишући фактори усвајања циљних оријентација и то на свим нивоима образовања, како основношколског, средњошколског тако и високошколског нивоа (Ames, 1992a, 1992b; Ames and Archer, 1988; Anderman and Midgley, 1997; Wolters, 2004). Контекстуално-ситуациони фактори који су дио ове тезе препознати су кроз педагошку димензију универзитетске наставе операционализоване кроз универзитетску наставну климу и амбијент оцјењивања у настави.

Венеса Џејмс и Ширли Јетс јасно подцртавају да без обзира да ли наставна структура утиче на циљне оријентације или на друге персоналне варијабле (селф-концепт, стратегије учења и постигнуће) она и даље има јако важне импликације за модификације путем којих се ученици и студенти могу мотивисати за учење (James and Yates, 2007). Налази добивени овим истраживањем тако ће примарно дати увид у педагошке детерминанте циљних оријентација студената, што се великим дијелом ослања на пропитивање имплементације болоњског принципа према којем је студент стављен у центар. Добивени налази истраживања ће створити претпоставке за дефинисање смјерница и препорука за креирање окружења учења у коме се пажња усмјерава ка интересима и циљевима младих, односно окружења учења и наставе који воде ка унапређењу и усавршавању младих.

У педагошком значењу овај рад доприноси и истиче парадигму учења као дијеленог процеса уз нагласак да се никако не смије изгубити из вида мотивација студената за постигнућем при планирању и програмирању квалитетних наставних планова и програма. Све оно што води ка мотивацији за постигнућем студената треба да се стави у функцију даљњег унапређивања педагогије учења. Управо, истраживање циљних оријентација студената омогућава вриједне увиде у начин на који се студенти укључују, евалуирају и приступају постигнућу. Ови увиди, како наводе Ендрју Елиот и Керол Двек, имају значајне теоретске и практичне импликације за административне, курикуларне и друге праксе доношења одлука (Eliot and Dweck, 1988).

Тиме би ово истраживање на научном нивоу дало прилог подручју истраживања контекстуално-ситуационих варијабли као предиктора циљних оријентација студената, оvdје препознатих кроз варијабле универзитетске наставне климе и амбијента оцјењивања у настави. У научном погледу ради се о јако малом броју истраживача који су се посветили истраживању циљних оријентација у универзитетском окружењу. Такође, рад циља на педагошке димензије универзитетске наставе и циљних оријентација, којим се нуде нове теоретске концептуализације детерминанти циљних оријентација студената. Додатно посматрано, универзитетска наставна клима и амбијент оцјењивања у настави представљају битне детерминишуће оквире мотивације студената и њихових циљних оријентација. Исто тако, ови фактори су важни параметри праћења промјена високошколског образовања, што ће уједно представљати базу за рефлексiju, дискусију и инпут за практичне импликације планирања и имплементирања наставних интервенција. Ове облике научних и практичних импликација треба посматрати кроз оптику тзв. *дијељеног процеса учења*. Дијељени процес учења сугерише на одговорност свих учесника високошколског образовног система. Наиме, у високом образовању постоји реторички консензус који ставља студенте у центар, дефинишући јасне исходе учења за различите програме, при чему се ставља значај на саветовање, мониторинг и интерактивне моделе поучавања (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Овај консензус постоји и у развоју формата процјене које разматрају не само чињенично знање већ и компетенције као што су аналитичке, критичко мишљење, комуникација, тимски рад и интеркултуралне вјештине. Овај реторички консензус близак је идеји која је усмјерена ка учењу, односно идеји циљева који су усмјерени ка зрењу.

Да ли је овај реторички консензус пронашао начин да се потврди креирањем ситуационих услова за развијање учеће културе и циљева који промовишу зрење, или културе компарације која је усмјерена ка брзом процедуралном кретању кроз испите које је блиско перформативним циљевима и циљевима усмјереним ка избјегавању рада? Одговор на ово питање даће истраживање теме за дисертацију.

Очекивани научни и прагматични доприноси дисертације:

Добивени налази истраживања потврђују још класична Колбергова промишљања путем којих он истиче да, како се млади више удаљавају од жеље за удовољавањем другима, тако се више приближавају индивидуалним унутрашњим стандардима (Kohlberg, 1976). Такође, можемо рећи, из неких властитих искуствених оквира, да многи млади тек доласком на високошколске институције поозбиљују своје учење, јер су свјесни да је високошколско образовање значајан мост за подручје рада и примјену знања. Све до тада, нивои образовања били су више услов и припрема за наредни ниво образовања. Тако су, на примјер, ученици највише усмјерени ка постигнућу високих оцјена при пријелазу из једног нивоа образовања у други, односно током основне школе због жеље за упис у добру средњу школу, те током средње школе због жеље за упис на факултет.

Варијабле којима се мјери педагошку димензију универзитетске наставе препознате су кроз наставну климу и амбијент оцјењивања у настави. Када говоримо о перцепцији универзитетске наставне климе, налази указују да је настава, највишим дијелом, усмјерена ка јасном обликовању задатака и активности, при чему су задаци

пажљиво и на вријеме планирани с циљем усмјерења студената ка реализацији тих задатака. Такође, настава је обиљежена кохезијом између студената и сатисфакцијом студената наставом, студенти осјећају да су активно укључени у наставу, те да се уважавају као посебне и различите личности.

Једним студентима је најважније да испуне очекивање родитеља и околине, а другима да развију и примијене властите способности. Овим истраживањем ћемо сазнати која од ове двије циљне оријентације доминира межу студентима обухваћеним узорком истраживања.

Амбијент оцјењивања је значајан фактор мотивисаности студената за наставу и учење. У овом истраживању ћемо добити одговор о утицају овог амбијента на циљеве и мотивацију студената.

Наставна клима знатно зависи од наставника. Наставник који укључи студенте у академски рад развија подстицајну академску наставну климу. Овим истраживањем ћемо сазнати како наставна клима утиче на циљеве студената.

Дакле, очекујемо значајне спознаје о утицају мотивације и наставне климе на циљеве студената.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Материјал за истраживање:

Материјал који је мр Аземина Дурмић припремила и примијенила у истраживању састоји се од батерије тестова који су студенти попуњавали методом папир-оловка. На сва питања одговарало се скалом Ликертовог типа.

1. Примјењене методе су адекватне јер се током истраживања не ремети уобичајена академска наставна пракса. Ради се о истраживачком сервеј методу који колекционира серију података о томе како студенти процјењују наставну праксу. Предност овог приступа је у: (а) томе што не ремети редовну наставу и (б) у обновљивости истраживања. Уколико неко сумња у налазе истраживања цјелокупни захват може поновити на сличном узорку и добити адекватне налазе, односно провјерити налазе овог истраживања.
2. План истраживања је у потпуности испоштован и није дошло до промјена.
3. Добивени параметри омогућују релевантно научно закључивање о односу између мотивације студената, академског ангажовања и циљева студената.
4. Статистичка обрада података је извршена програмом SPSS 20 For Windows, а укрштање варијабли извршено је адекватним методолошким поступцима: χ^2 -тест, t -тест, F -индекс, регресија, факторизација.

- 1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;
- 2) Дати кратак увид у примјењени метод истраживања при чему је важно оцијенити следеће:
 1. Да ли су примјењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
 2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
 3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за

- поузвано истраживање;
4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања:

1. Први и најзначајнији налаз овог истраживања је то како уче студенти различитих циљних оријентација.

У овом истраживању, сходно кориштеним инструментаријима, студенти са циљевима усмјереним ка зрењу јесу студенти који уче колико год је то могуће, који раде све док не савладају програм, најважније им је да разумију наставни садржај, програм студија представља им подстицај на размишљање и чини их инспиративним.

Студенти са перформативним циљевима уче како би их други уважавали, настоје да остваре најбољи просјек оцјена како би се доказали породици, пријатељима и професорима и како би показали да су бољи од других, истовремено им прија када су једини у групи који знају одговор на питање.

С друге стране, студенти са циљевима усмјереним ка избегавању рада желе постићи диплому, док им знање и оцјене уопште нису важне, не размишљају о студију, нису активни на настави, раде јако мало, слабо се сналазе са тешким градивом и не воле радити било какве домаће задатке.

2. Други важан налаз односи се на оцјењивање студената.

Оцјењивање усмјерено ка зрењу јесте оцјењивање које је препознато кроз кориштење различитих облика, као што су задаци, тестови, пројектни задаци који охрабрују на размишљање, повезани су са свакодневним животом, те на основу њих студенти могу препознати своје предности, као и подручја у која морају уложити више напора у будућности. Оцјењивање омогућава препознавање али и исправљање погрешки, што значи да се студентима обезбјеђују континуиране повратне информације о прогресу у учењу, а важан сегмент оцјењивање јесте осигурање приватности студента.

С друге стране, оцјењивање усмјерено ка перформансама фокусира се на оцјене и компарацију постигнућа између студената, тестови су тешки, постоји непоклапање између тестова и наставног материјала. Такође, начин оцјењивања није јасан, тешко је постићи високе оцјене, пројектни задаци нису интересантни, док су студенти који слабо напредују критиковани пред цијелом студијском годином.

3. Трећи налаз односи се на универзитетску наставну климу.

Дескриптивни приказ варијабли универзитетске наставне климе, такође, доноси високе аритметичке средине, изузев код варијабли иновације и индивидуализација (Табела 10). Значи, универзитетску наставу најмање карактеришу иновирање и индивидуализација, које се односе на примјену нових идеја, нових и другачијих облика рада, те иновативних активности. Сви студенти обично раде исте активности на исти начин и у исто вријеме при чему углавном не раде индивидуалним темпом.

4. Четврти важан налаз овог истраживања односи се на укљученост студената у наставу.

Укљученост у наставу подразумијева наставу у оквиру које су студенти активно укључени, односно имају прилике да кажу своје мишљење, презентују рад пред студијском групом, професор не доминира у дискусији, те студенти поштују једни друге приликом изражавања мишљења као и других пројектних задатака.

Ово истраживање показује да студенти, који универзитетску наставу перци-

пирају као наставу чији стандарди оцјењивања промовишу и у фокус стављају евалуационе праксе усмјерене ка зрењу и учењу, те наставу која омогућава активну укљученост, више усвајају циљеве усмјерене ка зрењу.

Приказ резултата:

Налази истраживања су приказани јасно, а тумачења су дата логично и прегледно. Мр Аземина Дурмић је своје налазе поредила са налазима других истраживања, а критични приступ је задржала и према властитим налазима као и према налазима других аутора.

Нова сазнања:

У овом истраживању откривено је низ нових сазнања која су лаички гледано евидентна, али у сериозном научном третману нису обрађена. Такви налази су:

1. Постоје три категорије студената с обзиром на њихове циљеве: 1) мастери оријентисани или студенти оријентисани на зрење, 2) перформативно оријентисани, односно студенти оријентисани на то да покажу своја постигнућа, да надмаше друге и 3) студенти оријентисани на избегавање рада.

2. Оцјењивање оријентисано на зрење даје боље академске ефекте.

3. Универзитетска настава нема довољно иновација и није адекватно индивидуализована. Ово је значајно за све оне које занима наставна клима универзитетске наставе јер управо иновирање и индивидуализација дају најбоље ефекте у академском окружењу.

4. Укљученост студената у наставу даје високе академске резултате. Постоји више форми ове укључености: интерактивна настава, истраживања студената, активне дискусије и слично.

Ово су само најзначајнији налази истраживања које је провела мр Аземина Дурмић, али постоје и други налази који су експлицитно у дисертацији, које оvdје није могуће пренијети због ограниченог обима Извјештаја.

1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;

2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;

3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Истраживање које је провела мр Аземина Дурмић под насловом „Педагошка димензија универзитетске наставе и циљне оријентације студената“ открило је нове спознаје значајне за академско особље, а и студенте. У првом реду откривено је да студенти теже ка: зрењу (mastery), извршењу (performance) и избјегавању рада. Друго, нађено је да оцјењивање знања и репродукције чињеница не даје најбоље академске ефекте. Боље од тога је оцјењивање оријентисано на зрење. Трећи значајан налаз је да универзитетску наставу треба модернизовати, првенствено укључивањем студената и индивидуализацијом. Четврти налаз је да треба трагати за ефикасним формама укључивања студената у наставу.

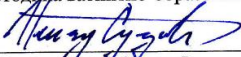
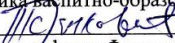

НАПОМЕНА: Мр Аземина Дурмић испуњава услове прописане *Одлуком о додатним условима за одбрану докторске дисертације на Университету у Бањој Луци* бр. 01/04-3.138-40/17 од 26.01.2017. године (тачка 1) – види последњи рад прихваћен за објављивање у часопису *Croatian Journal of Education*.

Приједлог Комисије је да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана те да иста Комисија која је пратила израду тезе буде именована и за одбрану радње.

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбија.

ПОТПИС ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

Датум: 25.04.2019.

- 1) Проф. др Ненад Сузић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, биран на предметима уже научне области Опште педагогија и у ужу научну област Методика васпитно-образовног рада, председник,

- 2) Проф. др Тања Станковић-Јанковић, ванредни професор Филозофског факултета у Бањој Луци, бирана у ужој научној области Методика васпитно-образовног рада, на предмету Методика васпитно-образовног рада, члан,

- 3) Проф. др Бранка Коваћевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву, бирана у ужој научној области Дидактика, на предмету Дидактика, члан,


ИЗДВОЈЕНО МИШЉЕЊЕ: Члан комисије који не жели да потпише извјештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије, дужан је да унесе у извјештај образложење, односно разлог због којих не жели да потпише извјештај.



Број: 07/1.046 /19
Дана: 19.06. 2019. године

На основу члана 72. Закона о високом образовању (“Службени гласник Републике Српске”, број 73/10, 104/11, 84/12, 108/13, 44/15, 90/16, 31/18 и 26/19) на приједлог Наставно-научног вијеће, декан Факултета доноси следеће

Р Ј Е Ш Е Њ Е

Именује се Комисија за одбрану докторске дисертације кандидаткиње мр Аземине Дурмић у следећем саставу:

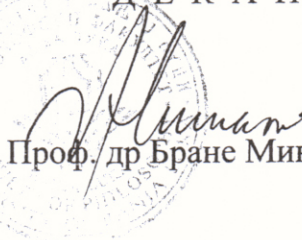
1. др Татјана Михајловић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, председник
2. др Бранка Ковачевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву, члан
3. др Тања Станковић-Јанковић ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, члан-ментор

Одбрана докторске дисертације под насловом «ПЕДАГОШКА ДИМЕНЗИЈА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ И ЦИЉНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ СТУДЕНАТА», заказује се за 18.07.2019. године (четвртак), са почетком у 12,00 часова у учионици број 217.

Рад је на увиду јавности у библиотеци Факултета сваким радним даном од 09,00-14,00 часова.

Достављено:

1. Именованом
2. У досије
3. Рачуноводству
4. Архиви

ДЕКАН

Проф. др Бране Микановић

Изјава 1

Прилог 3.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

**Изјављујем
да је докторска дисертација**

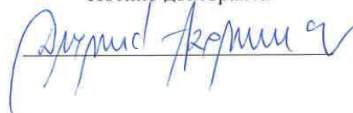
Наслов рада "Педагошка димензија универзитетске наставе и циљне оријентације студената"

Наслов рада на енглеском језику "Педагогикал дименсион оф университаи классрум енвиронмент анд студентс' гоал ориентатион"

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 20.05.2019. године

Потпис докторанта



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом Педагошка димензија универзитетске наставе и циљне оријентације студената која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

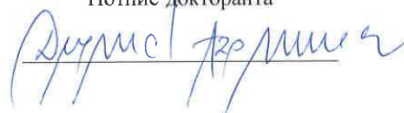
Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- Ауторство
- Ауторство – некомерцијално
- Ауторство – некомерцијално – без прераде
- Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- Ауторство – без прераде
- Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 20.05.2019. године

Потпис докторанта



Изјава 3

**Изјава о идентичности штампане и електронске верзије
докторске дисертације**

Име и презиме аутора АЗЕМИНА ДУРМИЋ

Наслов рада ПЕДАГОШКА ДИМЕНЗИЈА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ И
ЦИЉНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ СТУДЕНАТА

Ментор проф. др. Ненад Сузић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 20.05.2019 године

Потпис докторанта

