

## КОМПОНЕНТЕ У МОДЕЛИМА УЧЕЊА: НАЧИНИ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈЕ И МЕЋУСОБНИ ОДНОСИ\*

Снежана Мирков\*\*

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* У раду су приказани начини операционализације компоненти у различитим моделима учења. Посебно су разматране емпиријске провере њихових међусобних односа. Полазећи од истраживања конгруенције између мотива и стратегија учења, на којима је заснован општи модел школског учења који обухвата различите приступе учењу, анализирани су емпиријске провере факторске структуре инструмената који садрже скале мотива и стратегија учења које одговарају овим мотивима. С обзиром на проблеме у концептуализацији приступа учењу усмереног ка постигнућу, разматрани су начини операционализације оријентација на циљеве и истраживања њихове улоге у примени стратегија учења, посебно у оквиру модела конструктивне регулације процеса учења. На овом моделу заснована су истраживања стилова учења који представљају комбинације већег броја компоненти. Сложени односи између компоненти упућују на потребу за даљим испитивањем конструката укључених у различите моделе. Разматрани су налази и импликације истраживања међусобних односа између компоненти укључених у различите моделе, посебно између мотива/циљева и стратегија учења. Анализирана је улога регулације у процесу учења, чија разрада, како указују емпиријски налази, може допринети прецизнијој операционализацији појединих компоненти учења.

*Кључне речи:* мотиви, стратегије учења, приступи учењу, оријентације на циљеве, стилови учења, регулација.

---

\* Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (47008) и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).

\*\* E-mail: smirkov@rcub.bg.ac.rs

Бројни разлози којима је вођено ангажовање у учењу утичу и на начин учења и на квалитет остварених исхода (Wong & Lin, 1996). Усмереност ка циљу је суштинско обележје стратегије и претпоставља се да се одређени типови стратегија учења изграђују у складу са различитим циљевима. Да ли је емпиријски потврђено постојање конгруенције између циљева и стратегија учења и њен утицај на ефикасност учења? Емпиријски налази о односима између мотива/циљева и стратегија учења изведени су из два методолошка приступа – квантитативног испитивања великих узорака путем структурираних упитника и анализирања података софистицираним мултиваријатним техникама и квалитативног проучавања малих узорака и анализирања података добијених на основу интроспекције. Ова два приступа заједно пружају већу количину и разноврсност информација. Путем техника факторске анализе указује се на конзистентност понашања у учењу. Такође, у подстицању пожељних приступа учењу истиче се значај срединских чинилаца. Модел учења у коме су фактори личности и ситуациони фактори повезани на такав начин да дају три приступа учењу – површински, дубински и приступ усмерен ка постигнућу (Biggs, 1985), заснован је на налазима великог броја истраживања (Mirkov, 2009). У оквиру перспективе приступа учењу – *SAL (Students' Approaches to Learning)* мотиви и стратегије учења третирају се као компоненте приступа и развијени су инструменти Упитник о процесу учења *SPQ (Study Process Questionnaire)* намењен студентима, *LPQ (Learning Process Questionnaire)* прилагођен ученицима средње школе, који садрже шест скала компонената мотива и стратегија у оквиру три приступа (Fox *et al.*, 2001), и Инвентар приступа учењу – *ASI (Approaches to Study Inventory)* који у различитим верзијама садржи четири скале или пет скала са различитим бројем супскала (Kember & Leung, 1998; Richardson, 1994a; 1994b; Sadler-Smith & Tsang, 1998; Waugh & Addison, 1998; Waugh 2002). Резултати добијених анализа вршених на *SPQ* конгруентни су са налазима добијеним на *ASI* (Fox *et al.*, 2001; Sadler-Smith & Tsang, 1998; Wilson *et al.*, 1996).

Због нејасноћа везаних за приступ усмерен ка постигнућу у *LPQ/SPQ*, некад се најеконичнијом сматра двофакторска верзија која обухвата скале дубинског и површинског приступа (Kember & Leung, 1998; Kember *et al.*, 2004). У оквиру независног скупа истраживања традиционално се указивало да је учење вођено међусобно искључивим оријентацијама на циљеве – оријентацијом на постигнуће/ево-оријентацијом и оријентацијом на учење/задатак (Seegers *et al.*, 2002) – са којима су повезане примена стратегија учења и постигнуће (Seifert, 1995). У истраживањима која су уследила преиспитивана је ова дихотомија (Valle *et al.*, 2003; Mirkov, 2008; Suarez Riveiro *et al.*, 2001). Оријентације на циљеве или намере ученика укључене су и у истраживања стилова учења путем Инвентара стилова учења – *ILS (Inventory of Learning Styles)* (Boyle *et al.*, 2003; Busato *et al.*, 1998; Vermunt, 1998), а добијени налази указују да

понашање у учењу обухвата више од онога што покривају дубински и површински приступ.

У разматрању мотива, ставова и приступа учењу наводе се два правца истраживања (Richardson, 2007). У оквиру перспективе саморегулисаног учења – *SRL (Self-Regulated Learning)*, изведене из приступа процесовања информација, обухваћени су ефекти варијација у мотивацији и ставовима на образовно постигнуће посредовани варијацијама у стратегијама учења. У оквиру перспективе приступа учењу (*SAL*) већа пажња је посвећена квалитету учења. Нагласак је на везама између мотива (операционализованих на основу глобалне дистинкције између интринзичке, екстринзичке и мотивације постигнућа) и понашања у учењу. Иако се сматра да између ових перспектива постоје филозофске и методолошке разлике и да се модели засновани на њима не могу упоређивати (Pintrich, 2004, према: Richardson, 2007), према Ричардсоновом мишљењу, односи између мотива и ставова, концептуализованих на основу *SRL* перспективе, и понашања у учењу, концептуализованог на основу *SAL* перспективе, могу се третирати као емпиријски а не као концептуални проблем. Пошто се стратегија дефинише у односу на постављени циљ, појављују се тешкоће у одвајању стратегија од циљева, а у истраживањима су идентификовани различити фактори (Орачић и Мирков, 2010). У овом раду биће анализирани начини операционализације и међусобни односи циљева и стратегија учења и других компоненти у моделима учења.

*Иницијална истраживања конгруенције мотива и стратегија  
учења и проблеми у концептуализацији приступа учењу  
усмереног ка постигнућу*

У контексту феноменолошке психологије, Мартон и Саљо су поставили дистинкцију између процесовања „површинског“ и „дубинског“ нивоа и емпиријски су утврдили да ученик приступајући академском задатку усваја начине процесовања у складу са сопственим намерама. Ученици који нису увиђали смисао текста нису ни покушавали да разумеју текст, већ су се трудили да га запамте (Marton & Saljo, 2005). Највећа разлика у процесу учења односила се на то да ли су ученици били фокусирани на сам текст или на намеру аутора, главну идеју или закључак који треба извести (Entwistle, 2005). У студији усмереној на избор и примену стратегија (Biggs, 1984) претпостављено је да ученици у начелу усвајају стратегије учења у складу са начинима на које конструишу своју улогу у ситуацији учења и да су конгруентне комбинације мотива и стратегија ефикасније, у односу на неконгруентне. Испитивањем путем *SPQ* и *LPQ* потврђено је да студенти и ученици средње школе чешће бирају стратегију конгруентну мотиву којим су вођени него неку другу, а једино мотив постигнућа је корелирао и са стратегијом организације и

са стратегијом усмереном на значење. Емпиријски налази о ефектима стратегија на субјективно опажање успеха код различито мотивисаних ученика могу указивати на стратегије погодне за ученике са одређеним мотивационим обрасцима (Biggs, 1984).

- *Стратегија репродукције* негативно утиче на самопроцену постигнућа и на задовољство постигнућем. Само ниско инструментално и ниско интринзично мотивисани ученици са истовремено високо израженим мотивом постигнућа примењују ову стратегију на такав начин да она нема негативне ефекте на субјективно опажање успеха.

- *Стратегија усмерена на значење* води ка опаженом успеху код интринзично мотивисаних ученика, али не води ка опаженом успеху код ученика мотивисаних само постигнућем.

- Сви ученици који примењују *стратегију организовања* у већој мери изражавају задовољство постигнућем, али само ученици који остварују ниско постигнуће опажају ову стратегију као корисну.

Дистинкција између дубинског и површинског приступа учењу одражава Озубелову дистинкцију између смисленог учења и учења напамет (Biggs & Rihn, 1984). Наглашава се кључна улога намере ученика – оно што ученик жели да постигне у великој мери одређује и његов приступ учењу и ниво исхода које ће остварити. Постоји начелно слагање о карактеристикама два базична приступа учењу који се могу идентификовати у универзитетском контексту и које студенти усвајају на основу природе задатка, сопствених предиспозиција према одређеном начину учења, својих мотива за ангажовање на извршењу задатка, захтева које поставља институција и других чинилаца. Испитивањем ефеката програма обуке студената за ефикасно учење (Biggs & Rihn, 1984) потврђено је опадање површинског и пораст дубинског приступа учењу: интринзична мотивација се појачала, инструментална је опала, а повећана је примена организационе стратегије и стратегије усмерене на значење. Потврђено је и постојање два фактора који су приказани на Слици 1. Резултати ове студије указују да се адаптивне стратегије могу научити и да у обучавању треба узети у обзир мотивационе профиле ученика. Примењен програм био је адекватан за студенте мотивисане за дубинско процесовање којима су недостајале одговарајуће когнитивне стратегије, али није јасно да ли би програм био успешан код неадекватно мотивисаних ученика и да ли би биле потребне технике интервенције у већој мери усмерене на афективни домен.

Слика 1: Два приступа учењу потврђена факторском анализом (Biggs & Rihn, 1984)

ПОВРШИНСКИ ПРИСТУП	ДУБИНСКИ ПРИСТУП
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Инструментална мотивација</li> <li>• Стратегија репродукције</li> <li>• Мотивација постигнућа</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Интринзична мотивација</li> <li>• Стратегија усмерена на значење</li> <li>• Мотивација постигнућа</li> <li>• Стратегија организовања</li> </ul>

Конгруенција мотива и стратегија претпоставља да су ученици свесни сопствених мотива и когнитивних потенцијала у односу на захтеве постављене у задатку, што омогућава планирање, праћење и контролу сопствених потенцијала. На основу постављене хипотезе о конгруенцији мотива и стратегија (Biggs, 1984) представљен је општи модел школског учења (Biggs, 1985). Компоненте у овом моделу приказане су на Слици 2. Лонгитудиналним испитивањем путем *SPQ* потврђено је да су три приступа учењу делимично стабилна, а делимично су подложна модификацији под утицајем средине (Fox *et al.*, 2001). Указује се на разлике између ученика који уче природне науке и ученика који уче хуманстичке науке, као и да се при уопштавањима морају имати у виду разлике између школских система (Sachs & Gao, 2000).

Слика 2: Компоненте у општем моделу школског учења (Biggs, 1985)

ФАКТОРИ ПРЕДУСЛОВА	ФАКТОРИ ПРОЦЕСА	ФАКТОРИ ПРОДУКТА
<p>ЛИЧНИ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• претходно знање и искуство</li> <li>• трајне карактеристике личности (способности, когнитивни стил)</li> </ul> <p>СИТУАЦИОНИ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• породична средина</li> </ul>	<p>КОМПЛЕКС ПРОЦЕСА УЧЕЊА:</p> <p>Три основна приступа учењу састоје се од мотива и одговарајућих стратегија:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• дубински приступ учењу</li> <li>• површински приступ учењу</li> <li>• приступ учењу усмерен ка постигнућу</li> </ul>	<p>ПОСТИГНУЋЕ КАО ИСХОД:</p> <p>На основу различитих критеријума:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• оцене на испитима</li> <li>• структурална комплексност</li> <li>• присећање чињеница</li> <li>• задовољство постигнућем</li> </ul>

Две основне оријентације у учењу могу се разликовати на основу присуства/одсуства усмерености на разумевање. Да ли их треба посматрати као комбинације дубинског са приступом усмереним ка постигнућу и

површинског са приступом усмереним ка постигнућу? Оријентација ка постигнућу показује се као подједнако добар или бољи предиктор постигнућа у односу на дубинску (Fox *et al.*, 2001). Томе у прилог говоре и резултати истраживања (Čolić i sar., 2013) према којима је стратегија усмерена ка постигнућу значајан предиктор академског успеха. Истраживања указују и на нејасноће везане за приступ учењу усмерен ка постигнућу. Провером структуре и лонгитудиналне стабилности скраћене верзије *SPQ* путем факторске анализе потврђено је постојање шест фактора првог реда и добијене су значајне корелације између супскала, али показало се да је скала мотива постигнућа индикатор површинског фактора (Fox *et al.*, 2001).

Када је у питању мотивација постигнућа, између инструмената постоји кореспонденција – и у *SPQ* и *ASI* она је схваћена као мотивација везана за такмичење и потврђивање ега. Међутим, приступ усмерен ка постигнућу у *SPQ* и стратегијска оријентација у *ASI* садрже различите супскале (Kember & Leung, 1998). У оквиру *SPQ* скале које се односе на постигнуће суштински се разликују од скала дубинских и површинских мотива и стратегија. Дубинске и површинске стратегије описују начин ангажовања на задатку, а стратегије усмерене ка постигнућу односе се на начин организовања ангажовања. Факторском анализом вишег реда добијају се подаци који указују на везе мотива и стратегија усмерених ка постигнућу са дубинским приступом или са површинским приступом (Biggs, 1984; Biggs & Rihn, 1984; Kirby & Biggs, 1980).

У ранијим истраживањима приступ усмерен ка постигнућу можда није идентификован зато што су испитаницима постављана питања о тексту који је тражено да читају (Marton & Saljo, 2005), а *SPQ* и *ASI* садрже ставке које се односе на њихов приступ учењу у реалним ситуацијама током студирања. Три димензије *SPQ* додатно су емпиријски потврђене током развијања *ASI*. Проверама факторске структуре *ASI* утврђено је да нема недвосмислених података који би упућивали на постојање посебног приступа заснованог на оријентацији ка постигнућу. Међутим, у примени *LPQ* као средства за праћење наставне средине показало се да улога скала које се односе на постигнуће није тако јасна као улога дубинских и површинских скала (Kember *et al.*, 2004). Добијене су високе позитивне корелације између дубинског мотива и дубинске стратегије, између површинског мотива и површинске стратегије, а супскале које указују на мултидимензионалност унутар компоненти описане су на следећи начин (Kember *et al.*, 2004):

- У оквиру дубинског мотива, *интринзичко интересовање* је у складу са класичном дефиницијом интересовања за наставне садржаје, а *посвећеност у раду* имплицира да су ученици спремни да напорно раде и да се посвете учењу и слободно време зато што су заинтересовани за садржаје. Ставке из ове скале не упућују на мотив постигнућа који може

одражавати детерминисаност да се оствари успех, без обзира на интересовање (Kember *et al.*, 1997);

- У оквиру дубинске стратегије *усмереност на разумевање* сматра се дефинишућом дистинкцијом дубинског у односу на површински приступ; а *повезивање идеја* резултира интегрисаним знањем;

- У оквиру површинског мотива не користи се назив „екстринзична мотивација“ у дефинисању супскала *страх од неуспеха* и *усмереност на квалификацију*. Мотивација везана за каријеру може бити повезана са интринзичким интересовањем, а релевантност градива за каријеру може бити ефикасно средство за подстицање интринзичних интересовања (Kember *et al.*, 1997). То упућује на дистинкцију између позитивне мотивације коју обезбеђује течај релевантан за каријеру, и негативне мотивације код ученика који желе квалификацију да би добили посао, а немају стварног интересовања за садржаје (Kember *et al.*, 2004);

- У оквиру површинске стратегије супскала меморисање описује ученике који су усмерени на репродукцију, а супскала *минимум рада* имплицира сужавање фокуса на оно што се очекује да ће бити тражено на испиту.

Емпиријске провере показују да се *SPQ* може најбоље описати у терминима ова два фактора и да се супскале мотива и стратегија постигнућа смештају на оба фактора (Biggs *et al.*, 2001; Kember & Leung, 1998). Зато се сматра (Richardson, 1994a; 1994b) да структуру *SPQ* боље одражавају два фактора другог реда – *значање* и *репродукција* који се могу третирати као комбинације дубинског са приступом усмереним ка постигнућу и површинског са приступом усмереним ка постигнућу. Димензија усмерености ка постигнућу тако није трећа категорија приступа учењу, већ може бити присутна и код дубинске и код површинске оријентације. Приступ усмерен ка постигнућу можда и не мора бити повезан са специфичном стратегијом, већ избор стратегије зависи од постављених захтева у настави, везаних за разумевање насупрот учењу напамет (Wong & Lin, 1996). Стога, приступ усмерен ка постигнућу у различитим срединама може бити повезан са површинским или са дубинским приступом.

Налази добијени факторском анализом, током развијања *ASI* (приказани на Слици 3), интерпретирани су на следећи начин (Entwistle & Waterston, 1988). Садржај *првог фактора* указује да је намера да се репродукује повезана са ниским нивоима критичке евалуације и концептуалне организације. Парадоксално, то може водити ка слабијој ретенцији чињеница (у складу са схватањима у когнитивној психологији према којима конструисање значења омогућава вишеструко кодирање). *Други фактор* указује да намера да се разуме подразумева персонализовање и повезивање представљене информације са реалним животним ситуацијама. *Трећим фактором* засићене су поједине ставке које се односе на

неорганизоване методе учења и социјалну мотивацију, као и елементи негативних ставова. *Четврти фактор* повезује ретенцију чињеница са компонентама оријентације ка постигнућу и може указивати на само-ефикасност (описује самоуверен, компетитиван и стратегијски приступ учењу који води ка успеху).

Слика 3: Фактори добијени анализом ASI  
(Entwistle & Waterston, 1988)

Први фактор:	Други фактор:	Трећи фактор:	Четврти фактор:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• површинско процесовање</li> <li>• оријентација на репродукцију</li> <li>• патологије у учењу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• елаборативно процесовање</li> <li>• оријентација на значење</li> <li>• позитивни ставови према учењу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• неорганизоване методе учења</li> <li>• социјална мотивација</li> <li>• елементи негативних ставова</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ретенција чињеница</li> <li>• стратегијски приступ,</li> <li>очекивање успеха,</li> <li>мотивација везана за занимање</li> </ul>

Даље анализе указале су да се главно груписање односи на организоване методе учења, аналитичко мишљење и дубинско/елаборативно процесовање, у оквиру којих се разликују елементи ставова, активности и когнитивних процеса. Добијене димензије састоје се од низа ставки које повезују намере и мотивацију са карактеристичним когнитивним процесима. У ранијим истраживањима организоване методе учења и процеси активног мишљења потврђени су као предиктори академског успеха, а налази овог истраживања омогућавају даљу диференцијацију компоненти тих димензија, што може бити корисно за даља истраживања, али и за подстицање ефикасних метода учења (Entwistle & Waterston, 1988).

Потврђено је да ревидирана верзија RASI има задовољавајуће психометријске карактеристике, као и концептуална основа на којој су засноване оријентације у учењу (Waugh & Addison, 1998). У једном од новијих модела (Entwistle, 2005) три приступа учењу описана су тако да су намере дефинисане одвојено од когнитивних процеса који су операционализовани кроз конкретне активности у учењу, а приказани су и афективни исходи (Слика 4).



Слика 4: Карактеристике три приступа учењу  
(Entwistle, 2005)

Дубински приступ	Површински приступ	Стратегијски приступ
Намера: да се разумеју идеје	Намера: да се испуне захтеви постављени у настави	Намера: да се добију највише могуће оцене
Трансформисање путем: <ul style="list-style-type: none"> <li>повезивања идеја са претходним знањем и искуством</li> <li>трагања за обрасцима и унутрашњим принципима</li> <li>проверавања и повезивања података са закључцима</li> <li>пажљивог и критичког испитивања логике и аргумената</li> </ul>	Репродуковање путем: <ul style="list-style-type: none"> <li>учења без промишљања сврхе и/или стратегије</li> <li>третирања градива као неповезаних информација</li> <li>рутинског меморисања чињеница и поступака</li> </ul>	Организовање путем: <ul style="list-style-type: none"> <li>улагања истрајног труда у учење</li> <li>обезбеђивања одговарајућих услова и материјала за учење</li> <li>ефикасног управљања временом и улагањем труда</li> </ul>
Развијање активног интересовања за садржај градива.	Суочавање са тешкоћама у конструисању смисла представљених нових идеја. Доживљај превеликог притиска и брига о обавезама.	Спремност да се испуне захтеви и критеријуми оцењивања. Прилагођавање опаженим преференцијама предавача.

*Односи међу различитим конструктима – улога оријентација на циљеве и регулације у примени стратегија*

Учење може бити вођено различитим циљевима који су традиционално сматрани међусобно искључивим (Valle *et al.*, 2003; Dweck, 1989; Suarez Riveiro *et al.*, 2001). У већем броју истраживања идентификоване су две оријентације на циљеве – оријентација на постигнуће или его-оријентација и оријентација на учење или на задатак (Seegers *et al.*, 2002; Seifert, 1995; 1996; Skaalvik, 1997). Понекад се као одвојена категорија укључују социјални циљеви (Urduan & Maehr, 1995). Са овим оријентацијама повезани су постигнуће, примена стратегија учења, начин доживљавања (не)успеха и доживљај ефикасности. Ученици усмерени на постигнуће учење градива третирају као средство у остварењу других циљева. За

ученике усмерене на учење учење градива само по себи представља циљ. Оријентације на циљеве повезане су са уверењима о сопственим способностима, о uloзи улагања напора у учењу и са начинима интерпретације успеха и неуспеха (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1989; Driscoll, 1999; Meece *et al.*, 1988; Seegers *et al.*, 2002; Seifert & O'Keefe, 2001).

Док се преиспитују могућности да ове две оријентације могу бити присутне заједно и другачије утицати на процес учења, указује се и на могућност постојања различитих тенденција у оквиру две широке оријентације. Преиспитује се дихотомија учење-постигнуће, односно задатак-его (Bouffard *et al.*, 1995; Bouffard *et al.*, 1998; Valle *et al.*, 2003; Seifert, 1995; Somuncouglu & Yildirim, 1999; Suarez Riveiro *et al.*, 2001) и указује се да би најпожељнију оријентацију могла представљати комбинација интересовања за овладавање знањем и разумевање са интересовањем за добијањем високих оцена и за постизањем супериорности у односу на друге. То може обезбедити флексибилност у примени стратегија, а остваривање успеха може зависити од координације, која захтева развијене стратегије за адаптацију. Оријентација на постигнуће може се раздвојити (Bouffard *et al.*, 1998) на фокусирање на способности (демонстрирање супериорности пред другима) и на екстринзичну оријентацију (фокус је на добијању високих оцена, награда и социјалног одобравања). Дистинкција између приступања и избегавања (Mc Clelland, 1955) укључује се у истраживања у виду оријентације на постигнуће усмерене на придобијање позитивних процена компетенције (или самоподржавајуће его-оријентације) и оријентације на постигнуће усмерене на избегавање негативних процена компетенције (или самоодбрамбене его-оријентације) (Skaalvik, 1997; Smith *et al.*, 2002).

Социјални циљеви могу се операционализовати на различите начине (Urđan & Maehr, 1995): преокупираност реакцијама особа из социјалног окружења; тежња за социјалним одобравањем; циљеви везани за социјалну одговорност насупрот циљевима везаним за социјалну интеракцију; тежња да се буде бољи од других, заснована на социјалном поређењу насупрот тежњи да се буде сличан, а не различит од других, такође заснованој на социјалном поређењу. Преглед могућности операционализације оријентација на циљеве и њихових односа са другим варијаблама, на основу истраживачких налаза укратко приказаних у овом одељку дат је на Слици 5.

Слика 5: Оријентације на циљеве – могућности операционализације и односи са другим варијаблама

ОРИЕНТАЦИЈА НА ПОСТИГНУЋЕ ИЛИ ЕГО-ОРИЕНТАЦИЈА	ОРИЕНТАЦИЈА НА УЧЕЊЕ ИЛИ НА ЗАДАТАК/ОВЛАДАВАЊЕ ГРАДИВОМ	СОЦИЈАЛНИ ЦИЉЕВИ
<p>Учење градива је средство за остваривање циљева који су изван самог учења:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• демонстрирање супериорности</li> <li>• потврђивање опажене компетенције на супрот избегавању негативних процена сопствене компетенције, или приступање насупрот избегавању, или придобијање позитивних насупрот избегавању негативних процена компетенције, или самоподржавајућа насупрот самоодбрамбеној его-оријентацији</li> <li>• у функцији екстринзичне оријентације – на добијање високих оцена, награда и/или социјалног одобравања</li> </ul>	<p>Учење градива је циљ, у смислу:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• развијања компетенције</li> <li>• стицања знања</li> <li>• овладавања градивом</li> <li>• разумевања градива</li> </ul>	<p>Преокупираност реакцијама особа из социјалног окружења у виду:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• настојања да се придобие одобравање или избегну негативне реакције</li> <li>• оријентације на социјално одобравање</li> <li>• оријентације на социјалну одговорност</li> <li>• оријентације на социјалну интеракцију</li> <li>• оријентације на супериорност насупрот оријентацији на једнакост</li> </ul>
<p>Оријентација на постигнуће праћена је тумачењем неуспеха као последице недостатка способности, тумачењем улагања напора као доказа недостатка способности. Због тога се не посвећује пажња примени стратегија у учењу.</p>	<p>Оријентација на учење праћена је уверењем да се способности могу развијати, а неуспех се тумачи као последица неодговарајућег избора и/или примене стратегија у учењу. Због тога се пажња усмерава на примену стратегија и изражава се спремност да се улаже већи напор у учење.</p>	<p>Оријентације на социјалне циљеве могу бити на различите и сложене начине повезане са:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• остваривањем постигнућа</li> <li>• применом стратегија</li> <li>• начином доживљавања и интерпретацијом (не)успеха</li> <li>• доживљањем ефикасности</li> <li>• уверењима о способностима и о улагању напора</li> </ul>

Оријентације ученика у учењу укључене су у конструкте стилова учења и операционализоване на другачији начин. У истраживању заснованом на моделу конструктивне регулације процеса учења (Vermunt, 1998) примењен је Инвентар стилова учења – *ILS (Inventory of Learning Styles)* који покрива четири компоненте учења, приказане на Слици 6. Према овом моделу, ментални модели учења и оријентације у учењу у великој мери одређују начин регулације процеса учења, а на стратегије процесовања утичу индиректно, преко стратегија регулације. На Слици 6 у првој колони су наведене компоненте учења, а у осталим колонама је приказано на шта се поједине компоненте односе. Наведени су делови инструмента *ILS*, називи појединих скала и описи њиховог садржаја.

Слика 6: Компоненте учења у *ILS*  
(Vermunt, 1998; Vermunt & Vermetten, 2004; Vermunt, 2005)

СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА	Активности когнитивног процесовања односе се на обраду садржаја	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дубинско процесовање</li> <li>• повезивање и структурирање</li> <li>• критичко процесовање</li> <li>• процесовање корак по корак</li> <li>• меморисање и понављање</li> <li>• анализирање</li> <li>• конкретно процесовање</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• трагање за релацијама између делова градива</li> <li>• учење чињеница, дефиниција, карактеристика и др. напамет путем понављања</li> <li>• размишљање о примерима</li> <li>• издвајање битних детаља</li> <li>• конкретизовање и примена градива путем повезивања са личним искуством и коришћења наученог у пракси</li> </ul>
	Активности метакогнитивне регулације усмерене на контролу активности когнитивног процесовања	<ul style="list-style-type: none"> <li>• саморегулација процеса, садржаја и исхода учења (оријентација и планирање сопственог процеса учења)</li> <li>• спољашња регулација процеса и исхода учења (нпр. упутства наставника као извори регулације)</li> <li>• одсуство регулације</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• планирање процеса учења</li> <li>• праћење напретка у учењу</li> <li>• откривање узрока тешкоћа које се појављују током учења</li> </ul>

ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У УЧЕЊУ	Односе се на:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• личне циљеве</li> <li>• намере</li> <li>• мотиве</li> <li>• очекивања</li> <li>• ставове</li> <li>• бриге и сумње студента током студија</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оријентација на лично интересовање</li> <li>• оријентација на сертификат</li> <li>• оријентација на самопроверу</li> <li>• оријентација на занимање</li> <li>• амбивалентна оријентација</li> </ul>
МЕНТАЛНИ МОДЕЛИ УЧЕЊА	Кохерентне целине концепција учења односе се на:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• концепције учења и активности мишљења</li> <li>• концепције о себи као ученику</li> <li>• концепције о циљевима и задацима учења</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• конструкција знања</li> <li>• усвајање знања</li> <li>• примена знања</li> <li>• образовна стимулација</li> <li>• кооперативно учење</li> </ul>

У овом покушају да се превазиђе јаз између различитих концептуализација компоненти у процесу учења и да се добије у већој мери интегрисан модел учења, факторском анализом извршеном на примењеном инструменту *ILS* добијене су четири димензије које су назване стиловима учења и састоје се од комбинација компоненти приказаних на Слици 7. Исте димензије потврђене су и у студијама које су уследиле.

Слика 7: *Стилови учења добијени на ILS као комбинације компоненти учења (Vermunt, 1998; Vermunt & Vermetten, 2004; Vermunt, 2005)*

СТИЛ УСМЕРЕН НА ЗНАЧЕЊЕ:	СТИЛ УСМЕРЕН НА РЕПРОДУКЦИЈУ:	НЕУСМЕРЕНИ СТИЛ:	СТИЛ УСМЕРЕН НА ПРИМЕНУ:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• повезивање и структурирање</li> <li>• критичко и конкретно процесовање</li> <li>• саморегулација процеса и садржаја учења</li> <li>• ментални модел учења – конструкција знања</li> <li>• оријентација на лично интересовање</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• меморисање</li> <li>• понављање</li> <li>• анализирање</li> <li>• спољашња регулација процеса и резултата учења</li> <li>• ментални модел учења – усвајање знања</li> <li>• оријентација на сертификат и самопроверу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• одсуство регулације</li> <li>• амбивалентна оријентација у учењу</li> <li>• ментални модели учења – кооперација и образовна стимулација</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• конкретно процесовање</li> <li>• ментални модел учења – примена знања</li> <li>• оријентације на професију и сертификат</li> </ul>

Факторском анализом потврђен је Вермунтов четворофакторски модел (Boyle *et al.*, 2003), али стратегије конкретног процесовања јаче су повезане са стилем усмереним на значење, док су ове стратегије, према Вермунтовим налазима, у јакој вези са стилем усмереним на примену. Стратегије конкретног процесовања односе се на конкретизовање и примену градива путем повезивања са личним искуством и коришћењем научног у пракси (Vermunt & Vermetten, 2004; Vermunt, 2005). Нису добијене јаке везе између оријентација у учењу и стратегија учења, осим између амбивалентне оријентације и одсуства регулације, супротно од напред наведених налаза, на основу којих су различити приступи учењу описани у терминима међусобно повезаних компонената мотива и стратегија. Указује се да су везе између мотивације и примене стратегија различите и варијабилније у односу на налазе који су добијани у ранијим истраживањима усмереним на приступе учењу. Односи између мотивације, регулације и примене стратегија могли би се прецизније испитати упоређивањем одговора на *ILS* и *LPQ*.

У прегледу низа студија у којима је примењен *ILS* (Vermunt & Vermetten, 2004) утврђено је да је у примени стратегија присутна компонента зависности од контекста, али и компонента конзистентности. Закључено је да су у стабилној образовној средини и обрасци учења прилично стабилни, али се могу и мењати, и да у интервенцијама треба деловати на све компоненте учења, а не само на стратегије. Указује се да будућа истраживања треба да буду усмерена ка интегрисању различитих концептуализација, да би се могао саставити инвентар учења који би укључио најбоље из постојећих инструмената. Потребна је евалуација процесно оријентисаних програма учења уведених у еколошки валидним окружењима, да би се утврдило како конкретно могу подстицати пожељни обрасци учења.

Исти инструмент примењен је у истраживању односа између академског (школског) учења и учења из искуства (заснованог на раду) на узорку ученика средњих стручних школа (Stavenga de Jong *et al.*, 2006). Идентификоване су три оријентације у школском учењу и три оријентације у учењу заснованом на раду. У *школском учењу* у великој мери је заступљено меморисање вербалних информација које се може остварити путем пасивне рецепције, активне репродукције и активне реконструкције знања. У *учењу заснованом на раду* најважнији задатак односи се на прикупљање знања из искуства путем препуштања искуству (*learning by doing*), праћења упутстава и задатака (вођеног учења) и експериментисања и проналажења смисла из искуства (рефлексивног учења). На основу добијених веза слабог интензитета између два типа оријентација у учењу, закључено је да су облици учења релативно зависни од контекста и да се школско учење односи на другачије компетенције у односу на учење засновано на раду. Иако постоји преклапање, слаб интензитет утврђених веза објашњен је на основу

зависности оријентација у учењу од контекста, у складу са схватањима присталица *SAL* перспективе.

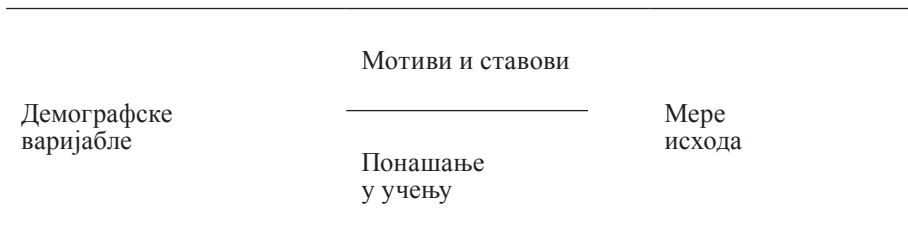
Испитивано је како ученици опажају карактеристике различитих универзитетских средина за учење и како су опажања тих карактеристика повезана са стиловима учења (Wierstra *et al.*, 2003). Опажање средине за учење мерено је скалама које мере оријентацију средине ка студенту, ка концептуализацији и ка репродукцији. Утврђено је да средина за учење оријентисана ка студенту, ако укључује концептуалне и епистемолошке релације у оквиру наставне области, промовише конструктивно учење, у коме важну улогу имају процеси повезивања, структурирања и критичког процесовања. Да ли ће особа учити конструктивно, зависи и од карактеристика средине за учење и од индивидуалних личних карактеристика, а промене у средини могу довести до промена у приступима учењу зато што студенти настоје да прилагоде свој приступ учењу захтевима који им се постављају. Закључено је да конструктивно и репродуктивно учење не треба посматрати као супротности, већ као две различите димензије приступа учењу.

У студији усмереној на разјашњавање односа између начина учења студената, личних и контекстуалних варијабли са академским постигнућем (Vermunt, 2005) утврђено је да различити обрасци учења потичу из различитих извора и да су повезани са различитим личним и контекстуалним факторима. Везе образаца учења са личним и контекстуалним факторима могу допринети објашњавању стабилности стратегија учења утврђеној у ранијим истраживањима (Vermunt, 1998). Активности ученика у учењу уграђене су у комплексну целину личних и ширих контекстуалних чинилаца. Академска дисциплина утиче на учење усмерено на значење, учење усмерено на репродукцију и учење усмерено на примену. То може указивати да се у различитим дисциплинама постављају различити захтеви везани за учење или да разлике постоје пре почетка студирања и утичу на избор академске дисциплине. Начин регулације процеса учења слабо је повезан са постигнућем, али је одсуство регулације високо негативно повезано са постигнућем. Стратегије саморегулације имају индиректне ефекте на остваривање постигнућа, посредоване активирањем стратегија повезивања и структурирања, а у ранијим истраживањима (Vermunt, 1998) утврђено је да су ове стратегије готово искључиво регулисане изнутра.

Општи теоријски модел (Richardson, 2007) представљен је у функцији испитивања природе односа између мотива и ставова на основу *SRL* перспективе и понашања у учењу на основу *SAL* перспективе и омогућава да се прикажу различите могуће узрочне везе између компоненти приказаних на Слици 8: (1) ефекти демографских варијабли (везане су за порекло ученика) на мотиве и ставове и на понашање ученика у учењу; (2) ефекти мотива и ставова ученика и њиховог понашања у учењу на мере исхода; и (3) ефекти демографских варијабли на мере

исхода који могу бити посредовани варијацијама у њиховим мотивима и ставовима или варијацијама у њиховом понашању у учењу. Правци узрочних веза између ученичких мотива и ставова и њиховог понашања у учењу могу бити различити. Ако мотиви и ставови доприносе варијацијама у понашању у учењу, онда се подстицањем адаптивних мотивационих уверења и ставова може подстицати и саморегулисано учење. Ако варијације у понашању у учењу доприносе варијацијама у мотивима и ставовима, онда путем усвајања одговарајућих облика понашања у учењу ученици могу постати више мотивисани и усвојити позитивније ставове према учењу. Узрочне везе по природи могу бити и двосмерне, а мотиви и ставови можда нису конституисани независно од понашања у учењу, већ су симултано присутни у свести ученика. То би указивало на постојање интринзичког односа између различитих аспеката свесности ученика о учењу, што би значило да нису у питању дистинктивне онтолошке категорије, већ само различити аспекти јединствене категорије.

*Слика 8: Компоненте у општем теоријском моделу односа између мотива/ставова и понашања у учењу (Richardson, 2007)*



Потврђено је да су ефекти *демографских варијабли* на понашање у учењу посредовани варијацијама у мотивима и ставовима, а да су ефекти на мотиве и ставове посредовани варијацијама у понашању у учењу (Richardson, 2007). *Понашање у учењу* индиректно утиче на мере исхода, преко варијација у мотивима и ставовима, а *мотиви и ставови* индиректно утичу на мере исхода, преко варијација у понашању у учењу. Варијације у *мотивима и ставовима* студената доприносе варијацијама у њиховом понашању у учењу, а варијације у *понашању у учењу* доприносе варијацијама у мотивима и ставовима. Закључено је да мотиви и ставови, с једне стране, и понашање у учењу, с друге стране, нису различити аспекти једног феномена који им је у основи, већ представљају одвојене онтолошке категорије. Мотиви и ставови операционализовани на основу *SRL* перспективе и понашање у учењу операционализовано на основу



*SAL* перспективе ипак су блиско повезани, чиме се отвара могућност приближавања ове две перспективе.

У испитивању односа између циљева и стратегија учења примењен је инструмент састављен од индикатора преузетих из већег броја инструмената који мере приступе учењу, оријентације на циљеве и стратегије учења (Ораџић и Мирков, 2010). Потврђено је да се велики број фактора из инструмената који мере циљеве и стратегије учења у највећој мери може свести на три фактора другог реда (приказани на Слици 9) који одговарају површинском, дубинском и приступу усмереном ка постигнућу, идентификованим у ранијим истраживањима.

Слика 9: Три приступа учењу потврђена факторском анализом (Ораџић и Мирков, 2010)

Површински приступ	Дубински приступ	Приступ усмерен ка постигнућу
Оријентација на самопотврђивање	Дубински циљеви	Саморегулација (планирање и евалуација остваривања постављених циљева)
Површинске стратегије	Стратегије разумевања	Стратегије планирања и организације времена
Избегавање напора	Академска савесност	Оријентација на постигнуће (потврђивање ега)
Одсуство интринзичних интересовања	Дубинске стратегије	Стратегије усмерене на постигнуће

Први фактор обухвата индикаторе циљева који су изван самог учења и описује особе које не мотивише садржај учења, које студирају да би се доказале себи и околини, настоје да избегну негативне реакције других и уче напамет. Други фактор одређен је индикаторима који указују на: тежњу за самосталним трагањем за информацијама, коришћење слободног времена да би се продубљивало знање, активно когнитивно ангажовање (повезивање и организовање идеја) и савесност у извршавању академских обавеза. Трећи фактор подсећа на приступ учењу усмерен ка постигнућу/стратегијски приступ (Biggs *et al.*, 2001; Fox *et al.*, 2001; Kember & Leung, 1998; Richardson, 1994a; 1994b; Sadler-Smith & Tsang, 1998; Waugh & Addison, 1998; Waugh 2002b), али за његово дефинисање важније су ставке које се односе на постављање високих циљева, улагање максималног напора да би се остварили циљеви и самоевалуацију постигнућа у односу на постављене циљеве. У релативно високој коре-

лацији са овим фактором су стратегије планирања активности и организације времена. Овај фактор се у великом броју истраживања у различитим аспектима приближавао дубинском и/или површинском приступу учењу (Kember *et al.*, 2004; Kember & Leung, 1998), можда због недостатака у његовој операционализацији. Иако су у одређеним наведеним истраживањима потврђена два јасно одвојена приступа учењу (површински и дубински) и занемарен трећи приступ, с обзиром на факторе које су добили Опачић и Мирков, а имајући у виду емпиријске налазе о значају стратегије постигнућа за ефикасност студирања (Čolić *i sar.*, 2013), разрађивање скала за мерење приступа усмереног ка постигнућу уз укључивање прецизније операционализоване компоненте саморегулације могло би допринети дубљем увиду у овај приступ учењу.

Сва три фактора описана су у терминима међусобно повезаних компонента циљева и стратегија. То је у складу са налазима о постојању узрочних веза у оба смера између мотива и ставова и понашања у учењу (Richardson, 2007). Потврђено је да покушаје усавршавања квалитета учења треба усмеравати не само на понашање, већ и на мотиве и ставове према учењу. Релативно слаба повезаност првог и другог фактора (Орачић *i Mirkov*, 2010) указује да иста особа некад може користити дубинске, а некад површинске стратегије. Јача веза између дубинског приступа учењу и саморегулације указује да особе које су усвојиле дубински приступ учењу чешће имају контролу над процесом учења, у односу на особе које примењују површински приступ.

### Закључна разматрања

На описима учења из перспективе самих ученика могу се заснивати важне импликације за наставу и учење (Entwistle, 2005). Индикатори дубинског приступа представљају само симптоме базичнијег става о томе шта подразумева учење. Усавршавању учења може допринети постављање питања о мотиву или о циљу, о узроцима и о усмерености понашања. Неуспеси покушаја индуковања дубинског приступа и различите реакције ученика на исти третман могу потицати од варијација у нечему што они „доносе са собом“, а њихова ранија искуства у сличним ситуацијама и лична уверења о учењу рефлектују се у начинима на које опажају задатке и на које приступају њиховом извршавању (Marton & Saljo, 2005). Често се претпоставља да је довољно научити мање успешне ученике облицима понашања опаженим код успешнијих ученика. Успешност покушаја увођења у дубински приступ учењу оних ученика који га не примењују спонтано зависи од начина на које ученици интерпретирају постављене захтеве. Мање успешни ученици другачије опажају постављене захтеве, у односу на успешније ученике (Hattie *et al.*, 1996), и све док опажају да се од њих тражи учење напамет, они ће

игнорисати дубински приступ учењу и примењивати вештине саморегулације, да би ефикасније учили напамет.

На основу досадашњег разматрања могу се издвојити перспективе даљих истраживања у овој области:

- детаљније упоређивање и ближе повезивање различитих теоријских оријентација и истраживачких приступа заснованих на њима;
- испитивање сложених/двосмерних односа између мотива/циљева/намера ученика и стратегија које примењују у учењу;
- прецизнија операционализација индикатора регулације процеса учења и дубље испитивање њихових односа са когнитивним стратегијама;
- укључивање у истраживања перспектива самих ученика (схватања ученика о учењу, односно њихове концепције учења или ментални модели учења);
- повезивање оријентација ученика у учењу са срединским чиниоцима (као што су специфичности појединих дисциплина, оријентације наставника везане за реализацију наставе, наставне методе) и са начинима на које ученици опажају и тумаче срединске чиниоце, а посебно захтеве који се постављају у настави.

Док се развијају теоријски и методолошки приступи у проучавању процеса учења, на основу приказаних истраживачких налаза могу се извести импликације за унапређивање наставе усмерене на усавршавање процеса учења:

- усмеравање наставе у већој мери на ученика (процесно оријентисана настава);
- подстицање интринзичних интересовања;
- усмеравање покушаја усавршавања процеса учења не само ка нашању ученика, већ и ка мотивима/ставовима/намерама ученика, али и ка њиховим уверењима о учењу и начинима на које опажају наставу и учење;
- укључивање ученика у различита искуства током учења и подстицање свесности о постојању различитих приступа учењу (рефлексије или метакогнитивне свесности и контроле над процесом учења);
- праћење приступа учењу које ученици усвајају и њихових ефеката и подстицање ученика да се ангажују у побољшању ефикасности учења.

Превазилажење јаза између различитих теоријско-методолошких оријентација може допринети напредовању у проучавању процеса учења, а усмеравање на комплексност личности ученика може допринети усавршавању праксе учења/наставе, што указује на потребу за холистичким приступом и у проучавању образовања и у образовној пракси.

### Коришћена литература

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivational Processes. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 80, No. 3, 260-267.
- Biggs, J. B. (1984). Learning Strategies, Student Motivation Patterns, and Subjectively Perceived Success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111-136). Orlando: Academic Press.
- Biggs, J. B. & Rihn, B. A. (1984). The Effects of Intervention on Deep and Surface Approaches to Learning. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance* (pp. 279-294). Orlando: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1985). The Role of Metalearning in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, 185-212.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 133-149.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 317-329.
- Bouffard, T., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (1998). A Developmental Study of the Relation Between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self-Regulated Learning. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 309-319.
- Boyle, E. A., Duffy T. & Dunleavy, K. (2003). Learning Styles and Academic Outcome: The Validity and Utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles In A British Higher Education Setting. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 267-290.
- Busato, V. V., Prins, F. J. , Elshout, J. J. & Hamaker, C. (1998). Learning Styles: A Cross-Sectional and Longitudinal Study in Higher Education. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 427-441.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Nunez, J. C., Gonzales-Pienda, J., Rodriguez, S. & Pineiro, I. (2003). Multiple Goals, Motivation and Academic Learning. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 71-87.
- Veenman, M. V. J., Prins, F. J. & Verheij, J. (2003). Learning Styles: Self-Reports Versus Thinking-Aloud Measures. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 357-372.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. & Lodewijks, H. G. (1999). A Longitudinal Perspective on Learning Strategies in Higher Education: Different Viewpoints Towards Development. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, 221-242.
- Vermunt, J. D. (1998). The Regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 148-171.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, 359-384.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations Between Student Learning Pattern and Personal and Contextual Factors and Academic Performance. *Higher Education*, Vol. 49, 205-234.
- Driscoll, M. P. (1999). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dweck, C. S. (1989). Motivacijski procesi kao determinante učenja. U M. Kovačević N. Šoljan (ur.), *Psihologijska znanost i edukacija* (str. 43-64). Zagreb: Školske novine.
- Entwistle, N. & Waterston, S. (1988). Approaches to Studying and Levels of Processing In University Students. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, 258-265.
- Entwistle, N. (2005). Contrasting Perspectives on Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (pp. 3-22). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J. & Stott, V. (1997). Evaluating the Effectiveness of Educational Innovations: Using the Study Process Questionnaire to Show that Meaningful Learning Occurs. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, No. 2, 141-157.
- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (1998). The Dimensionality of Approaches to Learning: An Investigation with Confirmatory Factor Analysis on the Structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 395-407.
- Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the Multidimensionality of Approaches to Learning through the Development of a Revised Version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, 261-280.
- Kirby, J. R. & Biggs, J. B. (eds.) (1980). *Cognition, Development and Instruction*. New York: Academic Press.
- Marton, F. & Saljo, R. (2005). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (pp. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- McClelland, D. C. (1955). *Studies in Motivation*. New York: Appleton Century Crofts, inc.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 80, No. 4, 514-523.
- Mirkov, S. (2008). Orijentacije na ciljeve učenika i njihov značaj za ostvarivanje uspeha u učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 1, 37-53.
- Mirkov, S. (2009). Pristupi učenju i ispitivanja uloge sredinskih činilaca. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 1, 25-44.
- Opačić, G. i Mirkov, S. (2010). Latent Structure of Learning Goals and Strategies. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 27-41.
- Richardson, J. (1994a). Using Questionnaires to Evaluate Student Learning: Some Health Warnings. In G. Gibbs (Ed.), *Improving Student Learning – Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Richardson, J. T. E. (1994b). Mature Students in Higher Education: I. A Literature Survey on Approaches to Studying. *Studies in Higher Education*. Vol. 19, No. 3, 309-325.
- Richardson, J. T. E. (2007). Motives, Attitudes and Approaches to Studying in Distance Education. *Higher Education*. Vol. 54, No. 3, 385-416.
- Sachs, J. & Gao, L. (2000). Item-level and Subscale-level Factoring of Biggs' Learning Process Questionnaire (LPQ) in a Mainland Chinese Sample. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, 405-418.
- Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998). A Comparative Study of Approaches To Studying In Hong Kong and The United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 82-93.
- Seegers, G., Van Putten, C. M. & De Brabander, C. J. (2002). Goal Orientation, Perceived Task Outcome and Task Demands In Mathematics Tasks: Effects on Students' Attitude in Actual Task Settings. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 365-384.
- Seifert, T. L. (1995). Characteristics of Ego- and Task-Oriented Students: A Comparison of Two Methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 125-138.
- Seifert, T. L. (1996). The Stability of Goal Orientations in Grade Five Students: Comparison of two Methodologies. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 66, 73-82.
- Seifert, T. L. & O' Keefe, B. A. (2001). The Relationship of Work Avoidance and Learning Goals to Perceived Competence, Externality and Meaning. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 81-92.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 1, 71-81.

- Smith, M., Duda, J., Allen, J. & Hall, H. (2002). Contemporary Measures of Approach and Avoidance Goal Orientations: Similarities and Differences. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 155-190.
- Somuncuoğlu, Y. & Yildirim, A. (1999). Relationship between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies. *The Journal of Educational Research*, Vol. 92, No. 5, 267-277.
- Stavenga de Jong, J. A., Wierstra, R. F. A. & Hermanussen, J. (2006). An Exploration of the Relationship between Academic and Experiential Learning Approaches in Vocational Education. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, 155-169.
- Suarez Riveiro, J. M., Gonzalez Cabanach, R. & Valle Arias, A. (2001). Multiple-Goal Pursuit and its Relation to Cognitive, Self-Regulatory, and Motivational Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 4, 561-572.
- Urduan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond A Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case of Social Goals. *Review of Educational Research*, Vol. 65, No. 3, 213-243.
- Fox, R. A., McManus, I. C. & Winder, B. C. (2001). The Shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its Structure and Longitudinal Stability Using Confirmatory Factor Analysis. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 511-530.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Students Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 66, No. 2, 99-136.
- Čolić, M., Mrkobrad, K. i Stevanović, N. (2013). Povezanost strategija učenja i akademskog uspeha: beogradski studenti nakon Bolonjske reforme, Knjiga rezimea XIX Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji (str. 76-77), 22-24. mart 2013. Beograd: Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju i Filozofski fakultet.
- Waugh, R. F. & Addison, P. A. (1998). A Rasch Measurement Model Analysis of the Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 95-112.
- Waugh, R. F. (2002). Measuring Self-Reported Studying and Learning for University Students: Linking Attitudes and Behaviours on the Same Scale. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 573-604.
- Wierstra, F. A. R., Kanselaar, G., Van Der Linden, J. L., Lodewijks, H. G. L. C. & Vermunt, J. D. (2003). The Impact of the University Context on European Students' Learning Approaches and Learning Environment Preferences. *Higher Education*, Vol. 45, No. 4, 503-523.
- Wilson, K. L., Smart, R. M. & Watson, R. J. (1996). Gender Differences in Approaches to Learning in First Year Psychology Students. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, 59-71.
- Wong, N.-Y. & Lin, W.-Y. (1996). Cross-Cultural Validation of Models of Approaches to Learning: An Application of Confirmatory Factor Analysis. *Educational Psychology*, Vol. 16, No. 3, 317-327.

Примљен 15.03.2013; прихваћен за штампу 22.05.2013.

Snežana Mirkov  
COMPONENTS IN MODELS OF LEARNING:  
DIFFERENT OPERATIONALISATIONS  
AND RELATIONS BETWEEN COMPONENTS

*Abstract*

This paper provides the presentation of different operationalisations of components in different models of learning. Special emphasis is on the empirical verifications of relations between components. Starting from the research of congruence between learning motives and strategies, underlying the general model of school learning that comprises different approaches to learning, we have analysed the empirical verifications of factor structure of instruments containing the scales of motives and learning strategies corresponding to these motives. Considering the problems in the conceptualisation of the achievement approach to learning, we have discussed the ways of operationalising the goal orientations and exploring their role in using learning strategies, especially within the model of the regulation of constructive learning processes. This model has served as the basis for researching learning styles that are the combination of a large number of components. Complex relations between the components point to the need for further investigation of the constructs involved in various models. We have discussed the findings and implications of the studies of relations between the components involved in different models, especially between learning motives/goals and learning strategies. We have analysed the role of regulation in the learning process, whose elaboration, as indicated by empirical findings, can contribute to a more precise operationalisation of certain learning components. *Key words:* motives, learning strategies, approaches to learning, goal orientations, learning styles, regulation.

Снежана Мирков  
КОМПОНЕНТЫ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ: СПОСОБЫ  
ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ И ИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

*Резюме*

В работе представлены способы операционализации компонентов различных моделей обучения. Особое внимание уделено эмпирической проверке их взаимоотношений. Опираясь на исследования конгруэнции между мотивом и стратегией обучения, на которых основана общая модель школьного обучения, охватывающая различные подходы в обучении, был сделан анализ эмпирической проверки факторной структуры инструментов, которые содержат шкалу мотивов и стратегий обучения, соответствующие этим мотивам. Учитывая проблемы концептуализации подходов в обучении, направленном на достижение, рассматривались способы операционализации ориентаций на цели и исследования их роли в применении стратегий обучения, особенно в рамках модели конструктивной регуляции процесса обучения. На этой модели основываются исследования стилей обучения, которые представляют комбинации большого числа компонентов. Сложные отношения между компонентами указывают на потребность в дальнейшем исследовании конструктов, включенных в различные модели. Рассматривались результаты и импликации исследований взаимоотношений компонентов, включенных в различные модели, особенно мотива/цели и стратегии обучения. Был сделан анализ роли регуляции в процессе обучения, чья разработка, как показывают эмпирические данные, может способствовать более точной операционализации отдельных компонентов обучения.

*Ключевые слова:* мотивы, стратегия обучения, подходы в обучении, ориентация на цели, стили обучения, регуляция.