

Predviđanje ishoda učenja na temelju pristupa učenju studenata filoloških studijskih grupa¹

Biljana Lungulov² 

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

Jovana Milutinović 

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

Jasmina Pekić 

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

Apstrakt

U kontekstu težnji za unapređenjem kvaliteta nastave i studija, brojna istraživanja bave se razlikama u načinu na koji studenti pristupaju učenju, budući da te razlike mogu da doprinesu ostvarenju ishoda učenja u značajnoj meri. Pristupi učenju predstavljaju kombinaciju motiva i strategija koje studenti koriste prilikom učenja, i najčešće se dele na Površinski i Dubinski pristup. Rezultati ranijih istraživanja o odnosu između pristupa učenju i ishoda učenja nisu jednoznačni, te je cilj ovog istraživanja ispitivanje odnosa između pristupa učenju studenata i njihovog akademskog postignuća, kao i njihovog zadovoljstva kursom. U istraživanju je učestvovalo 180 studenata filoloških studijskih grupa, a korišćen je Revidirani dvofaktorski upitnik o pristupima učenju studenata (The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F). Dobijeni rezultati pokazuju da Površinski pristup učenju negativno predviđa uspeh na studijama, dok nije utvrđena povezanost između Dubinskog pristupa i akademskog postignuća studenata. S druge strane, utvrđena je pozitivna povezanost zadovoljstva kursom sa Dubinskim pristupom učenju, kako u domenu intrinzičke motivacije tako i u domenu površinske strategije, kao i negativna povezanost sa Površinskim pristupom učenju u domenu instrumentalne motivacije. Dobijeni rezultati značajni su za nastavnu praksu, posebno u cilju unapređenja nastave i ostvarenja kognitivnih i afektivnih ishoda učenja. Takođe, nalazi i zaključci predstavljaju smernice za pružanje podrške studentima za primenu Dubinskog pristupa i strategija u procesu učenja, kao i za inhibiranje Površinskog pristupa učenju.

Ključne reči: pristupi učenju, ishodi učenja, Površinski i Dubinski pristup, akademsko postignuće, zadovoljstvo kursom.

1 Tekst je nastao u okviru projekta „Pedagoške, psihološke i sociološke dimenzije unapređenja kvaliteta visokoškolske nastave: mogućnosti i izazovi“ za čije ostvarivanje je deo sredstava obezbedio Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost (broj 142-451-3379/2023-02).

2 biljana.lungulov@ff.uns.ac.rs

Uvod

Velike promene u sklopu visokog obrazovanja koje se odnose, između ostalog, na sve veću heterogenost studentske populacije, na usmerenost na ishode učenja i na kompetencije studenata, praćene su težnjom za unapređenje i održavanje kvaliteta nastavnog rada. Otuda su razumevanje procesa učenja u visokom obrazovanju i utvrđivanje činilaca koji mogu poboljšati kvalitet učenja i nastave bili predmet mnogih istraživanja tokom proteklih nekoliko decenija. U okviru teorijskog proučavanja pristupa učenju studenata (*The Student Approaches to Learning – SAL*) *ispitivane su razlike u načinu na koji studenti pristupaju učenju*, te su istraživani odnosi između različitih grupa varijabli za koje se pretpostavljalo da su povezane s usvajanjem specifičnih pristupa učenju (Biggs & Tang, 2011; Entwistle et al., 2006; Gijbels et al., 2009; Trigwell & Prosser, 2020; Uiboleht et al., 2018).

Istraživanja varijacija u procesu učenja studenata započeta su još sedamdesetih godina 20. veka, kada je u kvalitativnom istraživanju (Marton & Säljö, 1976, 1997) studentima dodeljen zadatak da pročitaju akademski tekst, uz najavljenу raspravu o njegovom sadržaju. Analizirajući podatke dobijene putem intervjua, ovi autori su uočili da studenti, u skladu sa sopstvenim namerama, usvajaju različite načine procesiranja informacija: površinsko i dubinsko procesiranje, što su potvrdila mnoga kasnija istraživanja (Biggs et al., 2001; Biggs & Tang, 2011; Entwistle & Ramsden, 1983; Fryer & Ginns, 2017; Ramsden, 2003). Teorijsko stanovište pristupa učenju, kao metateorija za konceptualizovanje nastave i učenja, dalje se razvijalo u dva smera: jedan smer odnosio se na sprovođenje specifične varijante intervjua, odnosno na fenomenografiju, a drugi su činile konstruktivistička i sistemska teorija pristupa učenju (Biggs et al., 2001).

Teorijske osnove istraživanja

Pristupe učenju Bigz (Biggs, 1987a) određuje kao kombinaciju motiva i strategija koje studenti koriste kada prilaze nekom zadatku učenja. Drugim rečima, pristupi učenju sastoje se od motiva studenata da se angažuju u nekom zadatku učenja i strategija koje su usvojili kako bi realizovali svoje namere. Prema mišljenju ovog autora (Biggs, 1993; Biggs et al., 2001), pristupi učenju ne predstavljaju individualne osobine studenata, već su deo ukupnog sistema u koji je smešteno obrazovanje, što je predstavljeno modelom *Preduslov-Proces-Produkt* (3P). Unutar ovog modela se karakteristike studenta, faktori vezani za kontekst nastave, aktivnosti fokusirane na učenje i ishodi učenja nalaze u međusobnoj interakciji, formirajući dinamički sistem. *Preduslovi* predstavljaju karakteristike studenta (kao što su prethodno znanje, sposobnosti, preferirani pristup učenju i sl.) s jedne strane, i faktori vezani za kontekst nastave (kao što su nastavni sadržaji, nastavne metode, metode ocenjivanja, institucionalna klima i sl.) s druge strane. Ove dve grupe faktora, koje su u međusobnoj interakciji, utiču na *proces* učenja (aktivnosti fokusirane na učenje), to jest na aktuelni pristup učenju. Taj pristup učenju zauzvrat određuje *produkt*, koji čine ishodi učenja: kvantitativni (činjenice, veštine) i kvalitativni (struktura, transfer), kao i kontekstualni pristup učenju. Svaki od navedenih pojedinačnih faktora

utiče na bilo koji drugi faktor, tako da se, na primer, studentski preferirani pristupi učenju prilagođavaju određenom kontekstu ili sadržaju kursa, kao i ishodu učenja (Biggs et al., 2001). Dakle, prema originalnoj konceptualizaciji, pristupi učenju ne zavise samo od individualnih karakteristika studenata, već su posledica interakcije karakteristika studenata i kontekstualnih činilaca s jedne strane, i procesa učenja i njegovih produkata s druge strane.

U literaturi je najčešća podela aktuelnih pristupa učenju na Površinski i Dubinski (Biggs et al., 2001; Kember et al., 2008; Marton & Säljö, 1997). Površinski pristup učenju karakteriše instrumentalna motivacija: namera je da se brzo ispune postavljeni zahtevi uz minimalna zalaganja. Zbog toga ovaj pristup odlikuje korišćenje sposobnosti mišljenja na nižim kognitivnim nivoima, i to u situacijama kada je potrebno angažovanje viših kognitivnih procesa. Strategije učenja odnose se na učenje napamet, učenje činjenica kao izolovanih jedinica informacija, kao i učenje samo onoga što je najpotrebnije. Budući da takvo učenje ometa dublje razumevanje sadržaja, pristupanje akademskom zadatku izaziva negativna osećanja: anksioznost, cinizam i dosadu (Biggs, 1987a; Biggs & Tang, 2011). Unutar idealnog sistema nastave/učenja, od studenata se pak očekuje da smisleno učestvuju u procesu učenja, to jest da se angažuju u učenju usmerenom ka razumevanju, što ujedno predstavlja i odliku Dubinskog pristupa učenju (Biggs et al., 2001). Dubinski pristup učenju karakteriše intrinzička (unutrašnja) motivacija zasnovana na interesovanjima i potrebom za sticanjem kompetencija, odnosno na potrebi pojedinca da se smisleno angažuje u radu na zadatku. Otuda strategije učenja podržavaju učenje s razumevanjem: obraća se pažnja na glavne ideje i principe ili na njihovu uspešnu primenu, traga se za informacijama i nove ideje se povezuju s prethodnim znanjima. Kada se koristi Dubinski pristup učenju, podstiču se pozitivne emocije: interesovanja, osećaj važnosti, izazov i radost (Biggs, 1987a; Biggs & Tang, 2011).

Značajno je napomenuti da neki istraživači razlikuju i treći pristup učenju: pristup usmeren ka postignuću ili Strategijski pristup, koji se odnosi na efektivno korišćenje vremena i prostora u cilju postizanja visokih ocena (Biggs et al., 2001; Entwistle et al., 2000). Odlike ovog pristupa su: orijentacija ka postignuću, efikasno upravljanje vremenom, organizacija učenja, raspoređivanje napora. Ipak, po mišljenju većine autora, pristupi učenju najbolje se opisuju u terminima dvaju faktora: Površinskog i Dubinskog (Biggs et al., 2001; Kember & Leung, 1998a; Wong et al., 1996; Zeegers, 2004). Prema nekim shvatanjima (Wong et al., 1996), pristup usmeren ka postignuću može da, u zavisnosti od sadržaja kursa i zahteva nastavnika, bude povezan s Površinskim pristupom u jednom kontekstu, a s Dubinskim pristupom u drugom kontekstu. Druga istraživanja (Zeegers, 2002) pokazuju da se pristup usmeren ka postignuću može smatrati komponentom Dubinskog pristupa učenju.

Budući da pristupi učenju nisu definisani kao stabilne karakteristike studenata (Biggs et al., 2001; Nijhuis et al., 2005), odnosno da student može da usvoji jedan pristup u određenom kontekstu, a drugi pristup u drugom kontekstu (Guo et al., 2017), istraživanja su se usmeravala na ispitivanje međusobnih interakcija ličnih karakteristika studenata, njihove percepcije sredine za učenje i konteksta u kojem se učenje odvija. U tom okviru su

se istraživali činioci koji bi se mogli dovesti u vezu sa specifičnim pristupima učenju, kao, na primer, nastavne metode (Nijhuis et al., 2005; Struyven et al., 2006), pristupi nastavi univerzitetskih nastavnika (Trigwell et al., 1999), načini ocenjivanja (Baeten et al., 2008; Gijbels & Dochy, 2006), disciplinarne varijacije (Kember et al., 2008; Parpala et al., 2010), karakteristike studenata (Chamorro-Premuzic et al., 2007; Lake & Boyd, 2015), uverenja studenata koja se odnose na nastavu i učenje (Mirkov, 2021), načini opažanja sredine u kojoj se odvija proces nastave – percepcija opterećenja nastavnim zahtevima i percepcija kvaliteta kursa (Diseth, 2007; Kember & Leung, 1998b; Richardson et al., 2007; Struyven et al., 2006; Trigwell & Prosser, 2020), kao i emocije (Trigwell et al., 2012). Takođe, u mnogim studijama su ispitivani odnosi između pristupa učenju i indikatora ishoda učenja, kao što su akademsko postignuće i zadovoljstvo kursom (Guo et al., 2017; Marinović, 2015; Richardson et al., 2012; Trigwell et al., 2013).

Opsežna metaanalitička studija kvantitativnih istraživanja korelata akademskog postignuća (Richardson et al., 2012) dokazuje da pristupi učenju mogu značajno da utiču na akademsko postignuće. Ta studija upućuje na značajnu negativnu ali slabu povezanost između Površinskog pristupa učenju i akademskog postignuća operacionalizovanog preko prosečne ocene. Utvrđena je i značajna pozitivna ali slaba povezanost između Dubinskog i Strategijskog pristupa učenju i akademskog postignuća. Nalazi pojedinačnih istraživanja takođe ukazuju na značajnu pozitivnu ali slabu povezanost Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća, kao i na značajnu negativnu povezanost Površinskog pristupa učenju i akademskog postignuća (Diseth, 2003; Hazel et al., 2002; Herrmann et al., 2016).

Ipak, rezultati istraživanja relacija između pristupa učenju i akademskog postignuća nisu jednoznačni. S jedne strane, rezultati nekih studija (Diseth & Martinsen, 2003; Diseth, 2007; Gijbels et al., 2005; Herrmann et al., 2017; Karagiannopoulou & Milienos, 2014; Trigwell et al., 2013) ne upućuju na postojanje značajnih korelacija između Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća. S druge strane, mnogi nalazi ukazuju na značajne pozitivne korelacije između Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća, dok ispitivanja korelacija između Površinskog pristupa učenju i akademskog postignuća daju manje jasne rezultate (Cano et al., 2018; Lizzio et al., 2002; Maciejewski & Merchant, 2015). Konačno, neka istraživanja (Gijbels et al., 2005) ne pronalaze povezanost pristupa učenju s akademskim postignućem.

U tom okviru, relacije između pristupa učenju i akademskog postignuća su vrlo složene, usled dejstva mnogih drugih faktora (Trigwell & Prosser, 2020). Tako se objašnjenje za nekonzistentne rezultate istraživanja najpre pronalaze u varijacijama konteksta nastave i učenja (Zakariya & Massimiliano, 2022). Na primer, nalazi o skromnoj povezanosti, kao i nepostojanju povezanosti između Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća, objašnjavaju se sistemom ocenjivanja u visokom obrazovanju unutar kojeg se ne zahtevaju i ne nagrađuju uvek ishodi učenja visokog kvaliteta (Biggs, 1987a; Herrmann et al., 2017; Nelson Laird et al., 2008). S obzirom na postojanje moderatorskog efekta načina procenjivanja znanja na odnos između pristupa učenju i ishoda učenja, u istraživanjima je veoma važno specifikovati da li se kao ishod učenja meri razumevanje, postignuće ili zadovoljstvo studenata (Lizzio et al., 2002).

Kada je reč o ishodima učenja, pored akademskog postignuća kao kognitivnog ishoda, govori se i o zadovoljstvu studenata kursom i njihovoj samoproceni razvoja generičkih veština, kao afektivnim ishodima učenja (Guo et al., 2017). Ranija istraživanja upućuju na to da studenti s usvojenim Dubinskim pristupom učenju izražavaju veće zadovoljstvo kursom (Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005; Ramsden, 2003). Novija istraživanja (Guo et al., 2017) utvrđuju da pristupi učenju, kao medijatorske varijable, posreduju između percepcije okruženja za učenje i ishoda učenja, odnosno da Dubinski pristup učenju pozitivno predviđa studentsko zadovoljstvo kursom. Nalazi pojedinih istraživanja (Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005; Marinović, 2015) delimično pokazuju i da se Površinski pristup učenju nalazi u negativnoj korelaciji sa zadovoljstvom studenata kursom; što student ima više razvijene površinske motive i površinske strategije u konkretnoj situaciji učenja, to će imati manje zadovoljstvo kursom. Mada je logično očekivati da će studenti koji usvajaju Dubinski pristup učenju, odnosno koji imaju više razvijene intrinzičke motive, imati i izraženije pozitivne emocije (Bye et al., 2007; Trigwell & Prosser, 2020), neka istraživanja (Lizzio et al., 2002) ne potvrđuju veze između pristupa učenju i studentskog zadovoljstva kursom. Konačno, iako je važno utvrditi uticaj pristupa učenju na afektivna iskustva studenata, pojedini autori (Lizzio et al., 2002) naglašavaju da relacije između pristupa učenju i zadovoljstva kursom treba oprezno tumačiti, budući da zadovoljstvo kursom i procesi koji su s tim povezani, kao, na primer, interesovanja za zadatak ili za kurs, mogu da uzrokuju pristupe učenju studenata koliko mogu i da budu njihov rezultat.

Metod

Ciljevi istraživanja

Budući da nalazi dosadašnjih istraživanja u kojima su ispitivane relacije pristupa učenju studenata s ishodima učenja nisu u potpunosti jednoznačni (Gijbels et al., 2005; Guo et al., 2017; Hazel et al., 2002; Lizzio et al., 2002; Trigwell et al., 2013), prvi cilj aktuelnog istraživanja odnosi se na ispitivanje relacija između pristupa učenju studenata i njihovog akademskog postignuća merenog preko prosečne ocene na studijama. Drugi cilj istraživanja podrazumevao je ispitivanje relacija između pristupa učenju studenata i njihovog zadovoljstva onim kursom iz kojeg su, u trenutku sprovođenja istraživanja, slušali nastavu. Preciznije rečeno, u slučaju oba naznačena cilja, razmatran je prediktivni doprinos modela koji objedinjuje Dubinski i Površinski pristup učenju u objašnjenju varijanse akademskog postignuća, odnosno zadovoljstva konkretnim kursom, kao i parcijalni doprinos svake od prediktorskih varijabli.

Uzorak i procedura istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 180 studenata filoloških studijskih grupa na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, od čega je 85% ispitanika ženskog pola.

Svi ispitanici su bili studenti osnovnih akademskih studija, a srednja vrednost uspeha na studijama iznosila je $M=8,62$; $SD=0,66$. Odluka o homogenosti uzorka u odnosu na studijsko usmerenje ima uporište u shvatanju da pristupi učenju ne predstavljaju individualne osobine studenata, već su deo ukupnog sistema u kom je pozicionirano obrazovanje, a koji je, između ostalih faktora, određen i faktorima u vezi sa kontekstom nastave (Biggs, 1993; Biggs et al., 2001). Imajući u vidu činjenicu da se faktori koji se tiču konteksta nastave, poput nastavnih sadržaja i nastavnih metoda, drastično razlikuju od jednog do drugog područja znanja, istraživanjem su obuhvaćeni samo studenti filoloških grupa kod kojih su pristupi učenju determinisani vrlo sličnim faktorima u vezi sa nastavom. Osim toga, zbog namere ispitivanja zadovoljstva konkretnim kursom, činilo se osnovanim ispitivati ovu varijablu samo u kontekstu filoloških nauka, kako bi se postigao što viši stepen uniformnosti u njenom koncipiranju.

Aktuelno istraživanje predstavlja deo opsežnije studije o relacijama između pristupa nastavi i pristupa učenju u visokom obrazovanju. Prikupljanje podataka obavljeno je u papir-olovka formi, tokom decembra 2021. godine i januara 2022. godine, na nastavi kursa u okviru kojeg su studenti procenjivali vlastite pristupe učenju. Pre administriranja upitnika, koje je trajalo oko 10-15 minuta, ispitanicima su date instrukcije o načinu davanja odgovora, kao i informacije o ciljevima i značaju istraživanja. Ispitanicima je posebno naglašeno da je učešće u istraživanju anonimno i dobrovoljno, te da ne uključuje nikakvu vrstu nadoknade. Rukovodeći se u celosti etičkim principima u sprovođenju istraživanja, ispitanicima je jasno predočena i mogućnost odustajanja od ispitivanja u bilo kom momentu.

Instrumenti

Pristupi učenju studenata. U ispitivanju pristupa učenju korišćen je *Revidirani dvofaktorski upitnik o pristupima učenju studenata* (*The Revised Two Factor Study Process Questionnaire*: R-SPQ-2F, Biggs et al., 2001). Tokom godina, originalna verzija ovog instrumenta (Biggs, 1978) revidirana je u nekoliko navrata (Biggs, 1987b; Biggs et al., 2001), što je rezultiralo konstrukcijom 20-ajtemskog upitnika (R-SPQ-2F), koji sadrži dve glavne skale od po 10 ajtema za Dubinski pristup, odnosno Površinski pristup, kao i četiri subskale od po 5 ajtema: intrinzička motivacija („*Smatram da mi učenje može pružiti osećaj dubokog ličnog zadovoljstva*”), dubinska strategija („*Smatram da moram dosta da radim na nekoj temi da bih mogao/mogla da donesem sopstvene zaključke pre nego što budem zadovoljan/zadovoljna*”), instrumentalna motivacija („*Moj cilj je da položim ispit uz što je moguće manje rada*”) i površinska strategija („*Ozbiljno pristupam učenju samo onih nastavnih sadržaja koji se izlažu na času ili su naznačeni u programu/opisu kursa*”) (Biggs et al., 2001). Upitnik sadrži petostepenu skalu odgovora Likertovog tipa.

Zadovoljstvo konkretnim kursom. Ispitivanje opšteg zadovoljstva kursom u okviru kojeg su ispitanici u trenutku sprovođenja istraživanja slušali nastavu, obavljeno je posredstvom stavke koja je glasila: „*Generalno sam zadovoljan/zadovoljna kvalitetom ovog kursa*”. Ispitanici su izražavali stepen slaganja sa datom stavkom na petostepenoj skali Likertovog tipa.

Rezultati

Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije merenih konstrukata

Inspekcijom Tabele 1 uočava se da varijable obuhvaćene istraživanjem imaju normalnu raspodelu skorova prema vrednostima koeficijenata zakošenosti i spljoštenosti distribucije ($-1 < Sk, Ku < 1$), koje su u skladu sa standardnim preporukama za društveno-humanistička istraživanja (Tabachnick & Fidell, 2021). Iz iste tabele je moguće zaključiti da sve korišćene mere pristupa učenju imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti (Loewenthal, 2004) po tipu interne konzistencije ($\alpha > 0,60$). Osim toga, srednje vrednosti na dvema glavnim skalama pristupa učenju upućuju na viši stepen izraženosti Dubinskog u odnosu na Površinski pristup, dok se u slučaju subskala motivacije i strategija konstatuje prominentnost intrinzičke motivacije i dubinske strategije.

Tabela 1

Deskriptivni pokazatelji istraživačkih varijabli

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>α</i>
Dubinski pristup učenju	31.79	7.39	-0.03	-0.09	.82
Površinski pristup učenju	28.27	8.45	0.19	-0.48	.85
Intrinzička motivacija	16.11	4.20	-0.22	-0.35	.73
Dubinska strategija	15.73	3.86	0.15	-0.13	.67
Instrumentalna motivacija	12.99	4.59	0.40	-0.32	.76
Površinska strategija	15.23	4.49	0.09	-0.77	.72
Akademsko postignuće	8.62	0.66	0.28	-0.55	/
Zadovoljstvo kursom	4.26	0.87	0.18	0.36	/

Interkorelacije istraživačkih varijabli ukazuju na visok stepen uzajamne povezanosti motivacije i strategija u okviru oba pristupa učenju, koji uzajamno ostvaruju umerenu negativnu korelaciju. Značajnu korelaciju negativnog predznaka sa akademskim postignućem ostvaruje samo Površinski pristup, odnosno instrumentalna motivacija i površinska strategija. Sa druge strane, zadovoljstvo kursom je u pozitivnoj korelaciji sa Dubinskim pristupom, kako u domenu intrinzičke motivacije, tako i u domenu površinske strategije, dok se u slučaju povezanosti sa Površinskim pristupom registruje negativna korelacija, i to samo u domenu instrumentalne motivacije.

Tabela 2*Korelacije istraživačkih varijabli*

	1	2	3	4	5	6	7
(1) Dubinski pristup učenju	-						
(2) Površinski pristup učenju	-.39**	-					
(3) Intrinzička motivacija	.93**	-.39**	-				
(4) Dubinska strategija	.91**	-.32**	.68**	-			
(5) Instrumentalna motivacija	-.38**	.93**	-.39**	-.30**	-		
(6) Površinska strategija	-.34**	.92**	-.34**	-.29**	.73**	-	
(7) Akademsko postignuće	.11	-.30**	.09	.11	-.29**	-.28**	-
(8) Zadovoljstvo kursom	.30**	-.23*	.35**	.20*	-.30**	-.12	-.05

Napomena. * $p < .05$, ** $p < .01$.**Predikcija akademskog postignuća**

Za svrhu realizacije prvog cilja istraživanja primenjen je postupak standardne višestruke regresije. Na osnovu relevantnih vrednosti u Tabeli 3, moguće je ustanoviti da je prediktivni model koji uključuje Dubinski i Površinski pristup učenju u celini statistički značajan, te da objašnjava oko 9% varijanse u akademskom postignuću. Drugim rečima, oko 9% varijacija u prosečnim ocenama studenata filoloških grupa moguće je objasniti razlikama u Dubinskom i Površinskom pristupu učenju. Na osnovu vrednosti parcijalnih standardizovanih koeficijenata konstatuje se da samo Površinski pristup ostvaruje značajan pojedinačni doprinos u objašnjenju varijanse akademskog postignuća. No, ukoliko obratimo pažnju na negativan predznak značajnog beta koeficijenta, moguće je zaključiti da viši nivo zastupljenosti Površinskog pristupa učenju ostvaruje relaciju sa nižim akademskim postignućem, i obratno.

Prediktivni model koji je uključivao motivaciju i strategije u okviru Dubinskog i Površinskog pristupa učenju odnosno predstavljao složaj četiri prediktorske varijable (intrinzička motivacija, dubinska strategija, instrumentalna motivacija, površinska strategija), nije se pokazao značajnim na nivou parcijalnog doprinosa pojedinačnih prediktora (Tabela 1 u Prilogu).

Tabela 3

Predikcija akademskog postignuća na osnovu Dubinskog i Površinskog pristupa učenju

Ocena modela kao celine	Prediktorske varijable	β	t
$F(2, 139) = 7.18^{**}$ $R^2 = .09$	Dubinski pristup učenju	-.04	-0.39
	Površinski pristup učenju	-.32	-3.57**

Napomena. F – vrednost F -testa; R^2 – koeficijent determinacije; β – parcijalni standardizovani regresioni koeficijenti; t – vrednost t -testa; ** $p < .01$.

Predikcija zadovoljstva kursom

Rukovodeći se relacijama među varijablama naznačenim u okviru drugog istraživačkog cilja, ponovo je sprovedena standardna višestruka regresija, koja je za prediktore imala Dubinski i Površinski pristup učenju, dok je zadovoljstvo kursom figurisalo u svojstvu kriterijumske varijable. Vrednost F testa sugerise da je prediktivni model u celini značajan, dok se na osnovu koeficijenta determinacije uočava da Dubinski i Površinski pristup zajedno objašnjavaju oko 11% varijacija u studentskim procenama zadovoljstva kursom. Ako se obrati pažnja na standardizovane regresione koeficijente, zapaža se da samo Dubinski pristup ostvaruje značajan pojedinačni doprinos u objašnjenju varijanse zadovoljstva kursom, te da veća izraženost Dubinskog pristupa podrazumeva i viši stepen zadovoljstva kursom.

Tabela 4

Predikcija zadovoljstva kursom na osnovu Dubinskog i Površinskog pristupa učenju

Ocena modela kao celine	Prediktorske varijable	β	t
$F(2, 170) = 10.86^{**}$ $R^2 = .11$	Dubinski pristup učenju	.26	3.31**
	Površinski pristup učenju	-.14	-1.72

Napomena. F – vrednost F -testa; R^2 – koeficijent determinacije; β – parcijalni standardizovani regresioni koeficijenti; t – vrednost t -testa; ** $p < .01$.

U nastojanju da se detaljnije ispituju relacije između pristupa učenju i zadovoljstva kursom, testirana je značajnost još jednog prediktivnog modela koji je obuhvatao dva oblika motivacije i dva oblika strategija u pristupima učenju. Iz Tabele 5 uočljivo je da se ovakav složaj prediktorskih varijabli pokazao statistički značajnim, a njegov doprinos u objašnjenju varijanse zadovoljstva kursom iznosi oko 18%. Kada je reč o parcijalnom doprinosu prediktora, intrinzička motivacija i površinska strategija ostvaruju pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom kursom, dok je povezanost instrumentalne motivacije i kriterijumske varijable negativnog predznaka. Drugim rečima, viši stepen izraženosti intrinzičke motivacije

i površinske strategije praćene su prominentnijim zadovoljstvom kursom, dok viši stepen instrumentalne motivacije podrazumeva slabiju izraženost zadovoljstva kursom, i obratno.

Tabela 5

Predikcija zadovoljstva kursom na osnovu motivacije i strategija u pristupima učenju

Ocena modela kao celine	Prediktorske varijable	β	t
$F(4, 168) = 9.07^{**}$ $R^2 = .18$	Intrinzička motivacija	.33	3.25 ^{**}
	Dubinska strategija	-.06	-0.59
	Instrumentalna motivacija	-.34	-3.26 ^{**}
	Površinska strategija	.21	2.02 [*]

Napomena. F – vrednost F -testa; R^2 – koeficijent determinacije; β – parcijalni standardizovani regresioni koeficijenti; t – vrednost t -testa; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Diskusija

Pristupi učenju i akademsko postignuće studenata

Imajući u vidu da nalazi ranijih istraživanja ukazuju na nekonzistentne rezultate u pogledu međudnosa pristupa učenju i akademskog postignuća studenata, prvi cilj ovog istraživanja odnosio se na to da se ispituju relacije pristupa učenju studenata filoloških grupa i njihovog akademskog uspeha. Rezultati aktuelnog istraživanja delom potvrđuju nalaze koji su dobijeni u ranijim studijama, gde je utvrđeno da pristupi učenju mogu značajno da utiču na akademsko postignuće (Cano, 2007; Richardson et al., 2012). Naime, rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da Površinski pristup učenju studenata negativno predviđa uspeh na studijama. Preciznije rečeno, što je Površinski pristup više zastupljen kod studenata filoloških grupa, oni imaju niži akademski uspeh, i obratno: studenti kod kojih je ovaj pristup učenju manje zastupljen, imaju viši akademski uspeh. Dakle, studenti koji obavljaju zadatke koristeći niže nivoe kognitivnog mišljenja, kao što su učenje napamet, učenje samo onoga što je najpotrebnije (Biggs, 1987a), i učenje radi polaganja ispita bez dubljeg razumevanja nastavnih sadržaja (Herrmann et al., 2017), postižu i niži akademski uspeh tokom studija. Slični nalazi dobijeni su i u ranijim istraživanjima u kojima je, takođe, utvrđena značajna negativna povezanost Površinskog pristupa učenju i akademskog postignuća studenata (Diseth, 2002; Diseth & Martinsen, 2003; Herrmann et al., 2017).

S druge strane, u našem istraživanju i u pojedinim prethodnim istraživanjima (Diseth & Martinsen, 2003; Diseth, 2007; Gijbels et al., 2005; Herrmann et al., 2017; Trigwell et al., 2013), nije utvrđena značajna povezanost Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća studenata. Razlog ovakvog nalaza može biti u tome što Dubinski pristup

podrazumeva integraciju, sintezu i refleksiju (Nelson Laird et al., 2008), kao i strategije učenja koje se odnose na razumevanje sadržaja i predstavljaju drugačije načine rada i kognitivne aktivnosti studenata, a što je znatno teže proveriti na završnim ispitima (Herrmann et al., 2017), kao i posredstvom ishoda učenja. Dodatno, razlog zbog kojeg nije utvrđena povezanost između Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća može da bude i u činjenici da je teško izmeriti kvalitativni aspekt akademskog postignuća u kvantitativnim istraživanjima, posebno zbog mogućnosti da prosečna ocena tokom studija ipak ne odražava ishode Dubinskog pristupa učenju u dovoljnoj meri, kao ni razumevanje (Herrmann et al., 2017). Međutim, značajno je napomenuti da su na uzorku srednjoškolaca dobijeni suprotni rezultati i da je utvrđena značajna povezanost Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća; „što su više zastupljeni Dubinski pristup učenju i opšta inteligencija, bolji je i akademski uspeh“ (Cano, 2007, str. 144). U našem istraživanju to nije slučaj, stoga dobijeni nalazi predstavljaju značajan dodatak postojećim istraživanjima i literaturi, jer potvrđuju nalaze prethodnih studija o izostanku povezanosti Dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća.

Pristupi učenju i zadovoljstvo kursom

Ranija istraživanja sugerišu da postoji značajna korelacija između pristupa učenju studenata i njihovog zadovoljstva kursom (Nausheen & Richardson, 2013), kao i njihove percepcije okruženja za učenje i ishoda u učenju. Drugim rečima, studentske percepcije akademskog konteksta imaju značajnu ulogu u oblikovanju njihovog učenja, jer na temelju vlastitih percepcija studenti formiraju motivaciona uverenja koja određuju načine učenja i vode prema ishodima učenja (Marinović, 2014). U skladu s tim, drugi cilj ovog istraživanja podrazumevao je ispitivanje relacija između pristupa učenju studenata i njihovog zadovoljstva kursom. Rezultati ukazuju na to da Dubinski pristup učenju studenata pozitivno predviđa percepciju zadovoljstva kursom, dok je Površinski pristup predviđa negativno. Međutim, važno je naglasiti i da je ova povezanost marginalno značajna i da se uslovno može uzeti u obzir. Ovakvi rezultati nisu iznenađujući s obzirom na to da je i u drugim istraživanjima (Guo et al., 2017; Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005; Marinović, 2015; Nelson Laird et al., 2008; Ramsden, 2003) utvrđeno da studenti koji imaju Dubinski pristup učenju, izražavaju i veće zadovoljstvo akademskim okruženjem i kursom. Odnosno, način na koji studenti opažaju i procenjuju okruženje za učenje utiče na njihove pristupe učenju, što dalje može da predviđa njihovo akademsko postignuće i zadovoljstvo kursom. U skladu s tim, pojedini autori (Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005) zaključuju da će studenti koji kao indikatore dobrog okruženja za učenje navode kvalitetno poučavanje, relevantnost sadržaja i nastave za profesionalni rad, kao i prijateljsku socijalnu klimu, verovatnije usvojiti Dubinski pristup učenju, što će zauzvrat povoljno uticati na njihovo akademsko postignuće i sveukupno zadovoljstvo kursom.

S druge strane, još su ranija istraživanja pokazala da studenti koji imaju Površinski pristup učenju procenjuju da je i kvalitet nastave lošiji, što se odnosi i na način procene

znanja i opterećenje nastavnim zahtevima (Ramsden, 1991). Rezultati našeg istraživanja, takođe, ukazuju na to da Površinski pristup učenju negativno predviđa zadovoljstvo kursom. Drugim rečima, studenti filoloških grupa koji imaju Površinski pristup učenju izražavaju niži stepen zadovoljstva nastavom i organizacijom kursa. Međutim, značajno je napomenuti da rezultati u ovom segmentu nisu do kraja usaglašeni i da u pojedinim istraživanjima nije dobijena takva povezanost. Naime, pojedini autori (Lizzio et al., 2002) utvrdili su da akademsko postignuće studenata nije povezano sa njihovim Dubinskim pristupom učenju, zadovoljstvom kursom i razvojem generičkih veština, kao i da postoji slaba povezanost između Površinskog pristupa učenju i prosečne ocene tokom studija.

Radi obuhvatnijeg razumevanja ovog fenomena, sprovedena je dodatna multipla regresiona analiza u kojoj su, pored dubinske i površinske strategije, za prediktore zadovoljstva kursom uzete intrinzička i instrumentalna motivacija koje predstavljaju komponente Dubinskog i Površinskog pristupa učenju (Biggs et al., 2001). Rezultati ukazuju da je percepcija zadovoljstva kursom pozitivnija što je kod studenata više zastupljena intrinzička motivacija. Takvi nalazi nisu iznenađujući, budući da ukazuju da oni studenti koji pristupaju učenju sadržaja sa namerom da ga usvoje, razumeju i primenjuju, odnosno pokazuju više unutrašnju motivaciju za učenje, izražavaju i veće zadovoljstvo datim kursom. Na ovakve zaključke ukazuju i druga istraživanja u kojima je utvrđeno da studenti kod kojih je više izražena intrinzička motivacija uče sa više razumevanja, koriste više metakognitivnih i kognitivnih strategija i ulažu više truda, u odnosu na studente kod kojih je zastupljenija instrumentalna motivacija (Biggs & Tang, 2011; Marinović, 2014). Shodno tome, moguće je zaključiti da intrinzička motivacija studenata vodi ka većoj angažovanosti studenata u nastavnim aktivnostima, što može da utiče na njihovu percepciju okruženja za učenje, a time i na ishode učenja i njihovo sveukupno zadovoljstvo kursom.

S druge strane, kod studenata kod kojih je više zastupljena instrumentalna motivacija, odnosno namera da se brže usvoji određeni sadržaj bez detaljnijeg razumevanja i analize, da se položi ispit i dobije pozitivna ocena, utvrđeno je i niže zadovoljstvo kursom. Ovi rezultati mogu se objasniti saznanjima da studenti koji su unutrašnje motivisani i imaju izraženiju želju da nauče i razumeju nastavne sadržaje, neminovno posvećuju više vremena i pažnje svim aktivnostima u vezi sa kursom, učestvuju aktivno u nastavi, postavljaju pitanja, učestvuju u diskusijama, te su samim tim i zadovoljniji kursom i pozitivnije ocenjuju okruženje za učenje. Suprotno tome, studenti koji su više motivisani ocenom i brojem bodova, te koji stavljaju težište na polaganje ispita, ulažu manje vremena i manje se angažuju u aktivnostima tokom nastave, posledično izražavaju manje zadovoljstvo kursom i okruženjem za učenje. U jednom ranijem istraživanju (Nausheen & Richardson, 2013) takođe je utvrđena značajna korelacija između motivacionih faktora i percepcije zadovoljstva kursom. Međutim, tu su dobijeni suprotni rezultati i autori zaključuju da „instrumentalna motivacija i važnost zadatka mogu da imaju usmeravajuću ulogu i da vode ka većem zadovoljstvu kursom. Moguće je i sugerisati da pozitivno iskustvo tokom kursa može da vodi ka višem nivou instrumentalne motivacije, samoefikasnosti za učenje i uverenju o značaju zadatka” (Nausheen & Richardson, 2013: 613). Rezultati ovog istraživanja, kao i rezultati prethodnih studija, doprinose zaključku da je motivacija jedan od značajnijih faktora u razumevanju akademskog

uspeha studenata (Marinović, 2014), pri čemu izdvajaju nekoliko ključnih aspekata motivacije studenata i to: intrinzičku i instrumentalnu motivaciju, nivo percipirane samoeфикаsnosti, percepciju značaja kursa i ispitnu anksioznost (Biggs & Tang, 2011; Marinović, 2014; Nasheen & Richardson, 2013).

Kada su u pitanju strategije učenja koju studenti filoloških grupa primenjuju, kao dodatne komponente Dubinskog i Površinskog pristupa učenju (Biggs et al., 2001), rezultati ukazuju da se značajnom pokazala površinska strategija koja pozitivno predviđa zadovoljstvo kursom, dok dubinska strategija, s druge strane, nije značajan prediktor zadovoljstva. S obzirom na to da je utvrđeno da je viši stepen izraženosti intrinzičke motivacije i površinske strategije praćen prominentnijim zadovoljstvom kursom, dobijeni rezultati upućuju na disonancu u pristupima učenju, koju karakteriše netipična kombinacija aspekata učenja koji na teorijskom nivou nisu koherentni (Lindblom-Ylänne, 2003), to jest na moguće sukobljavanje dubinskih odnosno površinskih tendencija (Marinović, 2015; Vermunt & Minnaert, 2003).

Nalazi aktuelnog istraživanja, osim što predstavljaju doprinos postojećem korpusu naučnog znanja i otvaraju dalje mogućnosti za istraživanje problematike pristupa učenju u kontekstu visokog obrazovanja u Republici Srbiji, imaju i značajne pedagoške implikacije. Naime, poznavanje relacija između pristupa učenju i ishoda učenja smatra se značajnim za nastavnu praksu, budući da ta saznanja mogu pružiti smernice u nastojanjima da se unapredi kvalitet procesa i ishoda učenja (Trigwell & Prosser, 1991). S aspekta pedagoških implikacija nalaza aktuelnog istraživanja, može se konstatovati da je u cilju poboljšanja ishoda učenja važno delovati, kako u pravcu inhibiranja Površinskog pristupa učenju tako i u pravcu pružanja podrške studentima da se angažuju u dubinskom procesu učenja. Aktuelna studija pokazuje da je važno da univerzitetski nastavnici raspolažu saznanjima da su pristupi učenju studenata značajno povezani s ishodima učenja, a posebno da usvajanje Površinskog pristupa učenju može negativno da utiče na studentska akademska postignuća. Kada je reč o studentskim procenama zadovoljstva kursom, aktuelna studija pokazuje da je u cilju povećanja zadovoljstva kursom bitno da se istovremeno radi na slabljenju Površinskog pristupa (pre svega u domenu instrumentalne motivacije) i na razvoju Dubinskog pristupa učenju. Sve navedeno ima važne praktične implikacije za unapređenje nastave: važno je praćenje pristupa učenju koji studenti usvajaju i njihovih efekata, kao i podsticanje studenata da se angažuju u poboljšanju efikasnosti učenja (Mirkov, 2013).

Zaključak

Rezultati aktuelnog istraživanja problematike relacija između pristupa učenju studenata i njihovih ishoda učenja pokazuju da sa akademskim postignućem značajnu korelaciju negativnog predznaka ostvaruje samo Površinski pristup, odnosno instrumentalna motivacija i površinska strategija. Rezultati pokazuju i pozitivnu povezanost zadovoljstva kursom sa Dubinskim pristupom učenju, kako u domenu intrinzičke motivacije tako i u domenu površinske strategije. U slučaju povezanosti zadovoljstva kursom s Površinskim pristupom učenju registrovana je negativna korelacija, i to samo u domenu

instrumentalne motivacije. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da pristupi učenju imaju značajnu ulogu u sveukupnom iskustvu studiranja i da mogu biti rezultat drugih aspekata koji se odnose na uspešnost studiranja, ali i njihov preduslov. U tom smislu, pristupi učenju predstavljaju sastavni deo ukupnog sistema u kom se dešava obrazovanje, izraženog preko modela *Preduslov-Proces-Produkt* (3P), a u kojem su karakteristike studenata, kontekst poučavanja, aktivnosti usmerene na učenje i ishodi učenja međusobno povezani, formirajući jedan dinamičan sistem (Biggs et al., 2001). Autor Marinović (Marinović, 2014) opravdano zaključuje da je svaka situacija učenja različita, i da je, u skladu s tim, opravdano pretpostaviti da će isti studenti učiti različito u različitim situacijama. S druge strane, kako se i studenti međusobno razlikuju prema njihovim ranijim iskustvima učenja, opravdano je pretpostaviti i to da će isti obrazovni kontekst biti procenjen različito od strane različitih studenata (Marinović, 2014).

Značajno je napomenuti da aktuelno istraživanje ima svoja ograničenja, koja se najpre odnose na to da su njime bili obuhvaćeni samo studenti jednog univerziteta. Shodno tome, rezultati istraživanja ograničeni su na određenu instituciju i specifični, lokalni sociokulturni kontekst. Uzorak koji bi osigurao širu zastupljenost univerziteta u Srbiji svakako bi uvećao mogućnost uopštavanja dobijenih rezultata. U tom kontekstu se u literaturi (Mirkov, 2009) ukazuje na to da ostaje otvoreno pitanje primenljivosti *Revidiranog dvofaktorskog upitnika o pristupima učenju studenata* u različitim kulturama. Pri tome, i sami autori instrumenta (Biggs et al., 2001) naglašavaju potrebu za daljim istraživanjima ovog upitnika s fokusom na utvrđivanje kros-kulturalnih varijacija u pristupima učenju studenata. Sledeće ograničenje aktuelnog istraživanja tiče se homogenosti uzorka, koji se sastojao od studenata filoloških studijskih grupa. Bilo bi korisno sprovesti slično istraživanje na heterogenijem uzorku, koji bi uključivao i studente nefiloloških studijskih grupa, kako bi se utvrdio uticaj kontekstualnih faktora. Naredno ograničenje odnosi se na to što je prosečna ocena korišćena kao mera postignuća studenata, to jest što se uzimao u obzir samo kvantitativni aspekt akademskog postignuća. Stoga bi u budućim istraživanjima bilo dobro obuhvatiti i druge aspekte procene akademskog postignuća, kao što je razumevanje. Konačno, sprovedeno korelaciono istraživanje prate slabosti vezane za takav nacrt istraživanja, koji ne omogućava zaključivanje o kauzalnom odnosu između ispitivanih varijabli. Međutim, poznavanje prirode relacija između varijabli od istraživačkog interesa, koja u slučaju pristupa učenju i zadovoljstva kursom najverovatnije podrazumeva dvosmeran odnos, veoma je važno za razumevanje problematike pristupa učenju studenata. Svakako bi primena kvalitativne metodologije (dubinski intervju, fokus grupe, tematska analiza, posmatranje studenata) značajno upotpunila korpus nalaza o ispitivanom fenomenu.

Literatura

- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Instructional Science*, 36(5/6), 359-374. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9060-y>
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48(3), 266-279. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb03013>
- Biggs, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *Study Process Questionnaire manual*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *The British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 131-151. <https://doi.org/10.1007/BF03173518>
- Cano, F., Martin, A. J., Ginns, P., & Berbén, A. B. G. (2018). Students' self-worth protection and approaches to learning in higher education: Predictors and consequences. *Higher Education*, 76(1), 163-181. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0215-0>
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 241-250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.001>
- Diseth, Å. (2002). The relationship between intelligence, approaches to learning and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 219-230. <https://doi.org/10.1080/00313830220142218>
- Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143-155. <https://doi.org/10.1002/per.469>
- Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/01443410303225>
- Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388. <https://doi.org/10.1080/03075070701346949>
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.

- Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 33-48. <https://doi.org/10.1007/BF03173165>
- Entwistle, N., McCune, V., & Scheja, M. (2006). Student learning in context: Understanding the phenomenon and the person. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: Past, present and future trends* (pp.131-148). Elsevier.
- Fryer, L. K., & Ginns, P. (2017). A reciprocal test of perceptions of teaching quality and approaches to learning: A longitudinal examination of teaching-learning connections. *Educational Psychology*, 38(8), 1032-1049. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1403568>
- Gijbels, D., de Watering, G. V., Dochy, F., & den Bossche, P. V. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341. <https://doi.org/10.1007/BF03173560>
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409. <https://doi.org/10.1080/03055690600850354>
- Gijbels, D., Coertjens, L., Vanthournout, G., Struyf, E., & Van Petegem, P. (2009). Changing students' approaches to learning: A two-year study within a university teacher training course. *Educational Studies*, 35(5), 503-513. <https://doi.org/10.1080/03055690902879184>
- Guo, J., Yang, L., & Shi, Q. (2017). Effects of perceptions of the learning environment and approaches to learning on Chinese undergraduates' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 55(4), 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.09.002>
- Hazel, E., Prosser, M., & Trigwell, K. (2002). Variation in learning orchestration in university biology courses. *International Journal of Science Education*, 24(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/09500690110098886>
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & Parpala, A. (2016). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: Validation of the learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 526-539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172497>
- Herrmann, K. J., McCune, V., & Bager-Elsborg, A. (2017). Approaches to learning as predictors of academic achievement: Results from a large scale, multi-level analysis. *Högre utbildning*, 7(1), 29-42. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.905>
- Karagiannopoulou, E., & Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 329-350. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.05.002>
- Karagiannopoulou, E., & Milienos, F. S. (2014). Testing two path models to explore relationships between students' experiences of the teaching-learning environment, approaches to learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(1), 26-52. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895800>
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (1998a). 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*, 68(3), 395-407. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01300.x>
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (1998b). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/0144341980180303>

- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2008). A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 43-56. <https://doi.org/10.1177/1469787407086745>
- Lake, W., & Boyd, W. (2015). Age, maturity and gender, and the propensity towards surface and deep learning approaches amongst university students. *Creative Education*, 6(22), 2361-2371. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.62242>
- Lindblom-Ylänne, S. (2003). Broadening an understanding of the phenomenon of dissonance. *Studies in Higher Education*, 28(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/03075070309306>
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Loewenthal, K. M. (2004). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). Psychology Press.
- Maciejewski, W., & Merchant, S. (2015). Mathematical tasks, study approaches, and course grades in undergraduate mathematics: A year-by-year analysis. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1072881>
- Marinović, L. (2014). Ispitivanje odnosa percepcije kvalitete kolegija, nekih aspekata motivacije te studentskoga dostignuća i zadovoljstva. *Društvena istraživanja - Časopis za opća društvena pitanja*, 23(4), 681-700. <http://dx.doi.org/10.5559/di.23.4.07>
- Marinović, L. (2015). Psihometrijske osobine revidiranog upitnika procesa učenja, R-SPQ-2F. *Suvremena psihologija*, 18(2), 191-209.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). 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). Scottish Academic Press.
- Mirkov, S. (2009). Pristupi učenju i ispitivanje delovanja sredinskih činilaca. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 25-44. <https://doi.org/10.2298/ZIP10901025M>
- Mirkov, S. (2013). Komponente u modelima učenja: načini operacionalizacije i međusobni odnosi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 62-85. <https://doi.org/10.2298/ZIP11301062M>
- Mirkov, S. (2021). University students' beliefs about learning and knowledge and their approaches to learning. In N. Gutvajn, J. Stanišić, & V. Radović (Eds.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 295-316). Institute for Educational Research.
- Nausheen, M., & Richardson, P. W. (2013). The relationships between the motivational beliefs, course experiences and achievement among postgraduate students in Pakistan. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 603-616. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.709485>
- Nelson Laird, T. F., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469-494. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9088-5>
- Nijhuis, J. F. H., Segers, M. S. R., & Gijssels, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8(1), 67-93. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7950-3>

- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282. <https://doi.org/10.1348/000709909X476946>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Richardson, J. T. E., Dawson, L., Sadlo, G., Jenkins, V., & McInnes, J. (2007). Perceived academic quality and approaches to studying in the health professions. *Medical Teacher*, 29(5), e108-e116. <https://doi.org/10.1080/01421590701529389>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2021). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266. <https://doi.org/10.1007/BF00132290>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.549220>
- Trigwell, K., Ashwin, P., & Millan, E. S. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 363-378. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02066.x>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321-347. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>
- Vermunt, J., & Minnaert, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: When to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/03075070309301>
- Wong, N., Lin, W., & Watkins, D. (1996). Cross-cultural validation of models of approaches to learning: An application of confirmatory factor analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 317-327. <https://doi.org/10.1080/0144341960160308>
- Zakariya, Y. F., & Massimiliano, B. (2022). Short form of revised two-factor study process questionnaire: Development, validation, and cross-validation in two European countries. *Studies in Educational Evaluation*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101206>

Zeegers, P. (2002). A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research & Development*, 21(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/07294360220124666>

Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 35-56. <https://doi.org/10.1080/0729436032000168487>

Prilozi

Tabela 1

Predikcija akademskog postignuća na osnovu motivacije i strategija u pristupima učenju

Ocena modela kao celine	Prediktorske varijable	β	t
$F(, 134) = 3.16^{**}$ $R^2 = .07$	Intrinzička motivacija	.06	-0.45
	Dubinska strategija	.04	0.38
	Instrumentalna motivacija	-.22	-1.82
	Površinska strategija	-.16	-1.24

Napomena. F – vrednost F -testa; R^2 – koeficijent determinacije; β – parcijalni standardizovani regresioni koeficijenti; t – vrednost t -testa; * $p < .05$.

Primljeno: 07.11.2024.

Korigovana verzija primljena: 06.02.2025.

Prihvaćeno za štampu: 08.02.2025.

Biljana Lungulov

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

<https://orcid.org/0000-0002-6163-8986>

Jovana Milutinović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

<https://orcid.org/0000-0002-1121-8115>

Jasmina Pekić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

<https://orcid.org/0000-0003-4366-8484>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopusšteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postave i HTML link.

Predicting the Learning Outcomes of Students Studying for Philology Degrees Based on Their Approaches to Learning

Biljana Lungulov

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Jovana Milutinović

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Jasmina Pekić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Abstract

In the context of improving the quality of teaching and studies, a considerable amount of research has focused on the differences in the ways students approach learning, which can significantly contribute to achieving learning outcomes. Approaches to learning represent a combination of motivations and strategies students use during the learning process, and they are most commonly categorized into a Surface and a Deep approach. Previous research findings on the relationship between approaches to learning and learning outcomes are inconclusive, and therefore the aim of this study is to examine the relationship between students' approaches to learning, their academic achievement, and course satisfaction. The study involved 180 undergraduates studying for philology degrees, and used the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). The obtained results indicate that the Surface approach to learning negatively predicts academic success, while no connection was found between the Deep approach and students' academic achievement. On the other hand, a positive correlation was found between course satisfaction and the Deep approach to learning, both in terms of intrinsic motivation and surface strategy, as well as a negative correlation with the Surface approach to learning in the domain of instrumental motivation. The obtained results are significant for teaching practice, particularly for the purpose of improving teaching and achieving cognitive and affective learning outcomes. Additionally, the findings and conclusions provide guidance on supporting students in applying the Deep approach and strategies in the learning process, as well as on inhibiting the Surface approach to learning.

Keywords: *approaches to learning, learning outcomes, Surface and Deep approach, academic achievement, course satisfaction.*