

KOMPETENCIJE ZA EFIKASNO UČENJE IZ PERSPEKTIVE STUDENATA¹

Slobodanka ANTIC²

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Brojne, dinamične i nepredvidive promene u savremenom društvu pred obrazovanje postavljaju dodatni zahtev da učenici budu osposobljeni za celoživotno učenje. Među ključnim kompetencijama koje to omogućuju je i osposobljenost za učenje – učenje učenja. To je ishod koji bi trebalo da se ostvari kod svakog učenika u sistemu obrazovanja (uključujući marginalizovane socijalne grupe), da se postigne na svim nivoima školovanja (od predškolskog do obrazovanja odraslih) i kroz sve obrazovne kontekste (formalne, neformalne i informalne). Mada postoje različita određenja ovog konstrukta, postoji opšta saglasnost da se u njemu objedinjuju kognitivni, metakognitivni, motivacioni i afektivni aspekti osobe.

Cilj ovog istraživanja je da proceni osposobljenost studenata za samoregulisano učenje. Pomoću upitnika sa pitanjima otvorenog tipa, namenski konstruisanog za svrhe ovog istraživanja, ispitivani su pojedini aspekti ove kompetencije (obraci rada na tekstu i metakognitivna regulacija). Kvalitativnim pristupom u analizi iskaza dobijeni su nalazi koji ukazuju da osposobljenost studenata za samoregulisano učenje ima više problema: postojanje obrazaca učenja u kojima dominira reproduktivni tip i izjednačavanje učenja sa dobrim pamćenjem ali i nedovoljno razvijen jezik mišljenja i učenja. Utvrde-

1 Rad nastao u okviru projekta „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije“ (br.179018) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

2 E-mail: slobodanka.antic@gmail.com

no je i da različito angažovanje studenata u učenju zavisi i od načina provere znanja od strane nastavnika.

Ključne reči: *učenje učenja, samoregulisano učenje, metakognitivna regulacija, student, učenje na univerzitetskom nivou*

UVOD

Zigmund Bauman, sociolog i filozof, jedan od značajnih kritičara današnjeg društva, upoređuje savremeno obrazovanje sa pucanjem u pokretnu metu koja se kreće u nepredvidivim pravcima. Nastavnik je u ulozi operatera koji bi trebalo da ispali „pametni projektil“ koji ume da prepozna, anticipira pokret mete, donosi odluke, rešava probleme, uči u hodu, prati i upravlja svojim procesom učenja (Bauman, 2008). Ova analogija govori o zahtevima koji se postavljaju pred obrazovanje (da učenici³ budu efikasno pripremljeni za život i rad u 21. veku), o karakteristikama društva (ubrzan napredak nauke i tehnologije, nepredvidive i dinamične promene na tržištu rada, eksponencijalni rast informacija kojima smo okruženi), o ulogama nastavnika i učenika, kao i o poželjnim ishodima obrazovanja. Ambijent u kome se realizuje obrazovanje u svetu karakteriše još jedna novina: međunarodne organizacije i tela (UNESCO; OECD; EC⁴ i sl.) preuzimaju inicijativu u modernizaciji obrazovanja. Kroz proces pregovaranja i postizanja kompromisa eksperata u obrazovanju i političkih savetnika nastaju novine, uticajne kako na nivou obrazovnih politika, tako i obrazovne prakse (Hautamäki, Hautamäki & Kupiainen, 2010). Primer je međunarodno testiranje PISA koje organizuje OECD od 2000. godine (OECD, 2015) ili uvođenje programskog okvira za razvoj ključnih kompetencija za celoživotno učenje (European Commission (EC), 2007).

³ U radu će se koristiti sinonimno „učenik“, „student“ i „onaj ko uči“ u svim situacijama kada termin označava generičku ulogu nekoga ko uči. U delovima teksta gde je važna specifikacija populacije učenika na univerzitetu koristićemo samo termin „student“.

⁴ United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), European Commission (EC)

U većini evropskih i domaćih strateških obrazovnih dokumenata jedan od ishoda obrazovanja (na svim nivoima) je osposobljenost učenika za kontinuirano, celoživotno obrazovanje. Promene u nauci i tehnologiji uslovile su važnost ovog ishoda obrazovanja. Drugo, celoživotno učenje se odnosi i na razvoj ličnih kompetencija koje su važni vaspitni ishodi za život u demokratskom, građanskom društvu, na primer, prilagodljivost, tolerancija prema drugima, uvažavanje različitosti, nezavisnost, saradljivost i sl. Treće, građani moraju biti osposobljeni za dalje učenje da bi zadržali svoju punu i kontinuiranu uključenost u društvo i tržište rada i izbegli rizik od socijalne ekskluzije (Fredriksson & Hoskins, 2007). Između osam kompetencija potrebnih za osposobljavanje za celoživotno učenje (EC, 2007), posebno mesto ima *učenje učenja*⁵. Obrazovanje bi trebalo da obezbedi postizanje ove kompetencije kod svih građana, uključujući osobe koje u društvu imaju manje šanse (osobe sa smetnjama u razvoju, ili osobe koje su prerano napustile školovanje), na svim nivoima obrazovanja (od predškolskog do visokoškolskog, ali i kroz obrazovanje odraslih) i u svim obrazovnim kontekstima (formalnom, neformalnom i informalnom) (Fredriksson & Hoskins, 2007).

Od sedamdesetih godina prošlog veka, u literaturi se mogu naći različita određenja ove kompetencije. Jedna od najčešće citiranih je upravo definicija iz evropskih obrazovnih dokumenata. *Učenje učenja* se određuje kao sposobnost da se nastavi i istraje u učenju, da se individualno i u grupi organizuje vlastito učenje i efikasno upravlja vremenom i informacijama. Ova sposobnost uključuje svesnost o vlastitom procesu učenja i obrazovnim potrebama, potencijalima i dostupnim potporama, ali i preprekama i strategijama njihovog prevazilaženja. Podrazumeva izgradnju, usvajanje i asimilovanje novih znanja i veština zasnovanih na prethodnom znanju i životnom iskustvu, što omogućuje da naučeno bude primenljivo u različitim kontekstima: kod kuće, na poslu, u daljem obrazovanju.

⁵ Iako relativno jezički rogovatno, kod nas se ustalio termin učenje učenja. U literaturi na engleskom ustaljen je termin *learning to learn*, a najčešće, i u naučnoj i u stručnoj literaturi se skraćeno izražava akronimom *LTL*.

Motivacija i samopouzdanje, vera u sebe su ključni u ovoj individualnoj kompetenciji (Education Council, 2006).

Definicije *učenje učenja* grupišu se oko dve linije; jedna je psihološka, druga je više orijentisana ka društvu i njegovim novim i promenjenim zahtevima (Hautamaki et al., 2002). Neke definicije proističu iz kognitivno-psihološke perspektive učenja, druge iz socio-konstruktivističkog razumevanja učenja, a neke objedinjuju ove dve perspektive, kao što je slučaj sa definicijom Evropske komisije (Hoskins & Fredriksson, 2008). Većina definicija, ipak, deli zajednički korpus karakteristika.

Prvo, postoji opšte slaganje da je konstrukt *učenje učenja* složena kombinacija dispozicija, veština i znanja, a ne jedna sposobnost. Drugo, on objedinjuje kognitivni i afektivni domen osobe. Kognitivna dimenzija se odnosi na organizaciju učenja, konstrukciju znanja i sl. Afektivna dimenzija se odnosi na socijalne veštine (motivaciju, istrajnost, poverenje, saradljivost, sposobnost prevladavanja prepreka); obuhvata dve grupe međusobno povezanih uverenja: uverenja o sebi (uopšteno i specifično, o sebi kao učeniku) i uverenja povezana sa kontekstom u kome učenik živi (interpretacije koje proističu iz porodice, vršnjačke grupe, (sub)kulture i klase). Ličnost onoga ko uči, znanje o tome „ko sam, odakle dolazim, kuda idem i zašto“ integrisano je u kontekst i svrhu učenja (Crick, 2007). Jednako značajan je i kapacitet osobe za samosvesnost i preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje. Treće, za učenje učenja su važni metakognitivna svesnost i metakognitivne veštine. Četvrto, iako se prepoznaju individualne razlike u kapacitetu, kompetencija se može usavršavati pedagoškim radom, dakle reč je o sposobnosti koja se može vaspitavati. Peto, definicije ukazuju da ove kombinovane veštine mogu da se koriste u različitim kontekstima (kod kuće, na poslu, u zajednici, različitim oblicima obrazovnih institucija), pa se može reći da je pre reč o sposobnosti koja nije vezana za određeni sadržaj (Fredriksson & Hoskins, 2007). To, dalje, znači da ako sposobnost nije specifična za sadržaj i može se vaspitavati, odgovornost za njen razvoj preuzimaju svi školski/univerzitetski predmeti.

U zavisnosti od toga šta je naglašeno u definiciji, ovaj konstrukt se označava i drugim sličnim terminima: *učenje drugog reda* (Dearden, 1976), *autonomija u učenju* (Black, McCormick, James & Pedder, 2006), *intencionalno učenje* (Crick, 2007), *sna-ga učenja* (Crick, 2007). Zadržaćemo se samo na još jednom sličnom konceptu koji ima najdužu tradiciju u psihologiji i naj-obimniju empirijsku osnovu – *samoregulisano učenje*. Koncept i teorija samoregulisanog učenja imaju svoje korene u socijal-no-kognitivnoj teoriji učenja Alberta Bandure, u čijoj osnovi je ideja o recipročnom determinizmu, odnosno da je učenje rezultat sredinskih, ličnih i bihejvioralnih faktora (Bandura, 1977). Samoregulisano učenje sažima ključne aspekte procesa učenja kao što su kognitivne strategije, metakognicija i motiva-cija u jedan koherentan koncept (Beishuizen & Steffens, 2011). Svaka od ovih komponenenata je neophodna, ali nije dovoljna za samoregulaciju. Centralno u ovom konstrukt je autonomi-ja i spremnost učenika da preuzme odgovornost za svoje uče-nje. Stepenu u kom učenici samoregulisano uče je stepen u kom su, metakognitivno, motivaciono i ponašajno, aktivni učesnici u svom učenju (Zimmerman, 1989). Smatramo da je glavna razlika između koncepata samoregulisano učenje i *učenje učenja* u njihovom različitom poreklu. Prvi je nastao sredinom proš-log veka u okviru socijalne psihologije i psihologije ličnosti, pa se širio na druge discipline, uključujući psihologiju obrazova-nja, dok je drugi nastao kroz intenzivnu saradnju psihologije obrazovanja i obrazovne politike poslednjih decenija. Prvi je eksplanatorni pojam u naučnom diskursu, koji potom ima i upotrebnu vrednost, drugi ima najpre praktičnu funkciju u obrazovnoj politici, što ne isključuje traganje za njegovim em-pirijskim utemeljenjem i opravdanjem.

Cilj ovog rada je da eksplorativno i kvalitativno istraži pojedine aspekte kompetencije *učenje učenja* kod naših stude-nata. Kvalitativan pristup istraživanju samoregulacije procesa učenja ima bar dve prednosti: uvažava se socio-kulturni kon-tekst (ekološka validnost istraživanja), a praktična upotreblji-vost nalaza je neposredna i direktna (Perry, 2002).

Učenje je ključna aktivnost u životu studenata sa kojom imaju decenijsko iskustvo (uzimajući u obzir i sve prethodne nivoje školovanja). Na tome se zasniva očekivanje da će moći da ekspliciraju kako izgleda njihovo učenje. Analiza studentske percepcije vlastitih obrazaca učenja ukazaće koliko su studenti svesni procesa učenja i sebe kao učenika, koji su njihovi tipični obrasci kognitivnog ponašanja tokom rada na tekstu, koliko mogu da iskažu svoje metakognitivne strategije i posebno *metakognitivno praćenje*.

Metod istraživanja

Za potrebe ovog rada konstruisan je upitnik koji je većim delom sadržao pitanja otvorenog tipa da bi ispitanici imali veći stepen slobode pri formulisanju iskaza o vlastitom učenju. Analizirani su ne samo sadržaj iskaza, nego i stepen i kvalitet elaboracije. Na osnovu analize iskaza, odgovori su grupisani i kategorisani. Kod nekih pitanja jedinica analize je studentski odgovor u celini. Kod pitanja kod kojih su odgovori više elaborirani, ili se odgovori mogu razvrstati u više kategorija, jedinica analize je svaki pojedinačni iskaz.

Prigodan uzorak čini 57 studenata prve i druge godine Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

REZULTATI

Studije društvenih nauka, po svojoj prirodi, ali i po tome kako su organizovane u našem obrazovnom sistemu, u najvećoj meri se sastoje iz učenja verbalnog sadržaja, stoga je rad na tekstu od ključnog značaja za uspeh u učenju studenata društvenih nauka, pa se ispitivani obrasci učenja studenata odnose na ove aktivnosti. Rezultate smo grupisali u nekoliko blokova koji opisuju pojedine aspekte samoregulacije u učenju.

Upravljanje sobom – obrasci kognitivnog ponašanja u učenju

Prvo pitanje se odnosilo na opis procesa učenja iz štampanih materijala. Jedinica analize je pojedinačni odgovor svakog studenta. Analiza je ukazala na nekoliko obrazaca rada na tekstu, rezultati su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1 – Obrasci rada na tekstu

Obrasci rada na tekstu i primeri iskaza studenata	Učestalost
Samo čitaju <i>Uglavnom samo čitam materijal, ali gledam da to bude što više puta; Prvo pročitam sve, onda ponavljam lekciju po lekciju i na kraju se preslišavam; Prvo iščitam lekciju, pa pokušavam da ponovim uz pomoć knjige.</i>	13 (22,81%)
Čitaju, podvlače tekst i preslišavaju se, ali podvlačenje nije u funkciji učenja <i>Prvo pročitam sve, zatim podvučem i krenem da ponavljam sve što sam zapamtila; Prvo pročitam sve, podvučem najbitnije, pa onda kad završim sa tim počnem ispočetka da čitam; Iščitavam prvo sve, zatim podvučem još nekoliko puta pročitam.</i>	14(24,56%)
Čitaju, podvlače tekst, ponavljaju samo podvučeno Ponavljam podvučeno, preslišavam se; Pročitam sve, podvučem najbitnije, iščitavam podvučeno, posle 1-2 strane ponavljam.	17(29,82%)
Čitaju, podvlače tekst ali koriste još neke tehnike učenja (prave beleške, pišu teze u svesku, pišu komentare na margini teksta, crtaju sheme) <i>Prvo sve iščitam i podvlačim markerom a onda pravim beleške u svesci; Pročitam sve par puta, potom sve što treba da se uči prepisem na papir ili u svesku i potom sama bez podrške knjige ili sveske prepričavam.</i>	11(19,3%)
Učenje uključuje još neke strategije osmišljavanja u toku rada na tekstu <i>Mapiram u sadržaju teme o kojima ništa ne znam i osmislim nekoliko pitanja; Prvo se informišem o gradivu preko interneta, pregledam sadržaj i ispitna pitanja da bih dobio širu sliku.</i>	2(3,51%)
Ukupno	57 (100%)

Rezultati analize pokazuju da obrasci učenja ispitanih studenata nemaju potencijal za efikasno učenje koje ishoduje trajnim i primenljivim znanjem. Kad se objedini procenat studenata koji uče samo čitajući (22,81%) i studenata koji podvlače tekst, ali podvlačenje nije povezano sa daljim aktivnostima učenja (24,56%), onda se dobija zabrinjavajući podatak

da nešto malo manje od polovine studenata iz ovog uzorka nema razvijene strategije učenja o kojima može da lako izvesti. Podatak posebno zabrinjava kad se smesti u kontekst učenja na fakultetu, obim sadržaja i predviđenih ishoda studiranja, koji uključuju više nivoe vladanja gradivom, a ne samo prostu reprodukciju zapamćenog. Obrasce učenja koji uključuju misaone procese osmišljavanja ili pokušaja razumevanja gradiva prepoznajemo kod (19,3%) studenata koji prave rezime, beleške, crtaju sheme. Aktivnosti uspostavljanja odnosa i veza unutar sadržaja ne mogu se ostvariti bez misaonih napora i te aktivnosti čine osnovni, bazični nivo učenja s razumevanjem-smislenog receptivnog učenja (Ausubel, 1968; Ivić, Pešikan i Antić, 2003). Svega 3,51% studenata primenjuje neke dodatne tehnike osmišljavanja gradiva, kao što je pregled sadržaja, postavljanje pitanja i slično.

Upravljanje sobom – metakognitivno praćenje procesa učenja

Efikasnost učenja iz štampanog materijala zavisi od čitavog niza faktora: od individualnih karakteristika onoga ko uči (opštih kognitivnih kompetencija, predznanja o sadržaju koji se uči, znanja o jeziku, bogatstva rečnika, celog seta metakognitivnih znanja i strategija, motivisanosti i sl.), od vrste i prirode teksta koji se uči i od prirode same aktivnosti rada na tekstu. Iako svaki od ovih faktora značajno doprinosi efikasnom učenju, većina autora se slaže da posebno mesto imaju *metakognitivne veštine* i posebno metakognitivno praćenje (Graesser, 2007; McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996; McNamara, Ozuru, Best & O'Reilly, 2007). Praćenje vlastitog procesa razumevanja omogućava aktivno prilagođavanje i primenu strategija samoregulacije kojima se postiže najbolje razumevanje teksta koji se uči. Za uspešno metakognitivno praćenje važno je i metakognitivno znanje i svesnost, ali i primena metakognitivnih strategija.

Kroz više različitih pitanja u upitniku ispitivane su metakognitivna svesnost i praćenje procesa učenja kod studenata, a dobijeni nalazi su prikazani u tabelama koje slede. Prvo pitanje

se odnosilo na uključenost ispitanika u postupak strukturiranja teksta (odvajanje bitnog od nebitnog). Jedinica analize je svaki pojedinačni odgovor ispitanika (Tabela 2).

Tabela 2 – Metakognitivno praćenje:

Kako znate šta je bitno u tekstu?

Kategorije odgovora i primeri iskaza	Učestalost
Signalizacija u knjizi (ključne reči, ono što je naglašeno u tekstu, godine, imena) <i>Ono što je u knjizi već istaknuto; Zaokružujem osnovne pojmove, definicije, ključne reči; Uglavnom su važne podele, definicije, teorije, imena i godine.</i>	28 (49,12%)
Samostalna procena <i>Oslanjanjem na neku svoju intuiciju; Jednostavno znam.</i>	15 (23,32%)
Nastavnik određuje <i>Upoređujem sa beleškama sa časa ukoliko nisam sigurna da li je nešto bitno.</i>	10 (17,54%)
Bez odgovora	4 (7,02%)
Ukupno	57 (100%)

Posle dekodiranja reči i izgradnje koherentnosti na nivou rečenice, izdvajanje bitnoga je najvažnija podaktivnost u konstrukciji razumevanja. Ova aktivnost se ne može raditi mehanički već angažovanjem misaonih procesa. Izdvajanje bitnoga je smisleno receptivno verbalno učenje u malom. Odgovori su se razlikovali po lokusu odgovornosti za odluku šta je važno u datom tekstu. Za polovinu studenata (49,12%) lokus je u samom tekstu, oni prate signalizaciju koja postoji u tekstu (različita naglašavanja boldom, italikom i slično), ili određene kategorije sadržaja za koje očekuju da su bitne (definicije, ključne reči, imena, godine). Odgovori studenata koji ukazuju na unutrašnji lokus i samostalnu procenu značaja pojedinih segmenata najčešće su iskazani nespecifičnim, slabo elaboriranim jezikom (npr. *Jednostavno znam*).

Sledeće pitanje u ovom bloku odnosilo se na praćenje procesa razumevanja i situacija nerazumevanja u toku učenja. Situacija „borbe“ za razumevanje i stvaranje smisla i značenja je nužan i obavezan proces misaonog aktiviranja prilikom učenja. Ovo pitanje je tražilo od studenata da ekspliciraju šta rade u takvim situacijama i opet, gde smeštaju lokus razrešenja situacije nerazumevanja. Jedinica analize je svaki pojedinačni

iskaz koji govori o nekoj strategiji praćenja. Ukupno ima 99 iskaza koji su ušli u analizu (Tabela 3).

*Tabela 3 – Metakognitivno praćenje:
Šta radite kad nešto ne razumete?*

Kategorije odgovora i primeri iskaza	Učestalost
Neefikasne strategije <i>Učim napamet; Potrudim se da razumem, ako ne ide, učim napamet; Odustanem; Preskočim; Kad nešto ne razumem obično ga preskočim; Ukoliko taj deo ne mogu da shvatim posle drugog- trećeg puta, samo ga preskočim i ne vraćam se više na njega.</i>	13 (13,13%)
Samostalno dodatno angažovanje <i>Pogledam da li mogu da prepoznam o čemu je reč na osnovu nekih drugih reči, izvlačim iz konteksta; Pokušam da odgonetnem na osnovu gradiva (kontekst) o čemu je reč ili tražim koren reči u svim jezicima koje znam.</i>	24 (24,24%)
Dodatni izvori (rečnik, druge knjige, internet) <i>Tražim u drugim knjigama; Potražim objašnjenje na kraju knjige ako ima; Obično tražim na internetu.</i>	28 (28,28%)
Kolege kao pomoć <i>Pitam kolegince, kolegu.</i>	22 (22,22%)
Profesor kao pomoć <i>Pitam profesora; Volim da konsultujem profesora; Prelistam u beleškama sa časa jer je tu najbolje objašnjeno.</i>	12(12,13%)
Ukupno	99 (100%)

Rezultati pokazuju da su u situaciji snalaženja sa nerazumevanjem glavni oslonci studentima oni sami, bilo da potraže dodatne izvore informacija (28,28%), ili da ulože dodatne misaone napore (24,24%). Pomoć kolegice i kolega je treći oslonac po učestalosti (22,22%). Nalaz ukazuje da studenti u praksi pridaju značajnu ulogu *vršnjačkom podučavanju*, a da je to još uvek nedovoljno iskorišćen potencijal u formalnom nastavnom procesu. Interesantno je da profesori imaju najmanje značajnu ulogu u situaciji učenja kada studenti naiđu na problem razumevanja nekog sadržaja (12,13%). Posebno je zabrinjavajuće praktikovanje neefikasnih strategija, učenje napamet i preskakanje nerazumljivih delova (13,13%). Učenje je samostalna misaona konstrukcija u kojoj se povezuje predznanje i novo znanje. Samim tim, bez razumevanja svakog pojedinog termina i pojma, učenje ne može da se desi. To nam daje argumente za opravdanu sumnju u kvalitet naučenog kod ove grupe studenata.

Sledeće pitanje se odnosilo na metakognitivno vrednovanje i svesnost o ishodu procesa učenja. Jedinica analize je pojedinačni odgovor svakog ispitanika. Rezultati su prikazani u Tabeli 4.

Tabela 4 – *Metakognitivno vrednovanje ishoda učenja: Kako znate da ste naučili?*

Kategorije odgovora i primeri iskaza	Učestalost
Fluentna reprodukcija, ponavljanje bez knjige ili sveske <i>Kada zatvorim knjigu, svesku, odakle već učim i nakon nekog vremena krenem sa obnavljanjem bez gledanja; Kad ponavljam u sebi bez greške.</i>	28 (49,12%)
Ne zna kriterijum naučenosti <i>Nikada ne znam kad sam naučila; Nikada nisam dovoljno sigurna da li sam sve naučila; E, to ne znam, jednostavno znam kada sam nešto savladala.</i>	9 (15,79%)
Pokazatelji postignutog razumevanja <i>Kad uspešno obnovim gradivo i razumem to što obnavljam; Kada razumem to što pričam; Ako umem sebi ili nekom drugom da prepričam šta sam naučila; Kad uspem da povežem sa ranijim znanjima i kad povezujem primere iz života sa tim znanjem; Ako umem da primenim znanje u realom svetu; Ako umem da postavim prava pitanja.</i>	8 (14,04%)
Provera na osnovu pitanja u toku pripreme <i>Najbolje vidim kada krenem da se preslišavam po ispitnim pitanjima; Kada pri ponavljanju sa drugaricom znam odgovor na svako njeno pitanje; Napravim sebi pitanja i ako uradim više od 50% – naučila sam.</i>	8 (14,04%)
Uspeh u ispitnoj situaciji kao kriterijum <i>Proverim na ispitu ili kolokvijumu; Kad položim ispit ili kolokvijum znači da sam naučila</i>	3 (5,26%)
Trajnost znanja <i>Ako to gradivo ostaje duže od 5-10 dana u glavi, onda znam da sam naučila.</i>	1 (1,75%)
Ukupno	57 (100%)

Skoro polovina studenata iz uzorka smatra da je naučilo kada može da reprodukuje gradivo bez pomoći sveske ili knjige. U kontekstu svakog učenja, a posebno u kontekstu formiranja budućih stručnjaka za određenu oblast, ovo nije ni dobar ni dovoljan kriterijum naučenog. Nalaz posredno govori o njihovim epistemološkim uverenjima. Za ove studente je znanje isto što i tačno reprodukovanje, odnosno, učenje se izjednačava sa pamćenjem. Onaj ko zna može brzo, bez zastajkivanja da „izrecituje“ lekciju. Može se pretpostaviti da su ovakva epistemološka uverenja studenata, u najvećoj meri, posledica njihovog dosadašnjeg iskustva u formalnom obrazovanju.

Studenti, takođe, koriste uspešnost u odgovaranju na pitanja kao kriterijum naučenog, ili u toku učenja (14,04%) ili u samoj ispitnoj situaciji (5,26%). Ovo jeste spoljašnji kriterijum za naučeno, ali ukoliko pitanja nisu samo reproduktivna, može biti objektivni znak naučenosti.

Nalazi ukazuju na veoma visok procenat studenata koji nemaju kriterijum naučenog, ili ne umeju da ga ekspliciraju (15,79%) i istovremeno, na nedovoljno veliki procenat studenata koji kao kriterijum naučenosti koriste razumevanje i primenu naučenog (14,04%). Možemo zaključiti, sa većom izvesnošću, da samo ova poslednja grupa studenata zna da uči jer ume da eksplicira unutrašnji kriterijum koji je mera kvalitetnog učenja (razumevanje i primena naučenog).

Važan aspekt metakognitivne svesnosti o toku učenja čini i svest o tipičnim preprekama i problemima. Na to se odnosilo sledeće pitanje. Jedinica analize je bio pojedinačni odgovor svakog ispitanika, a rezultati su prikazani u Tabeli 5.

Tabela 5 – Metakognitivno praćenje:

Šta vam je najveći problem u toku učenja?

Kategorije odgovora i primeri iskaza	Učestalost
<p>Upravljanje sobom, samoregulacija, prokrastinacija (početak učenja, održavanje koncentracije i motivacije, planiranje)</p> <p><i>Zvučaće glupo i čudno ali najteže mi je da počnem; Najteže mi je da nateram sebe da učim; Što ne mogu da učim po danu i tako gubim dosta vremena jer učim samo uveče; Kada moram da učim, a meni se ne uči; S obzirom koliko ispita imamo, najteže je odlučiti šta da počnem prvo.</i></p>	28 (49,13%)
<p>Nesigurnost u kvalitet sopstvenog učenja</p> <p><i>Da li ću stići sve da naučim i da li će biti dovoljno kvalitetno; Strah da ne preskočim bitno; Uvek imam određenu dozu straha da ne preskočim nešto što je tom profesoru bitno; Problem mi je da izdvojim bitno od nebitnog; Kad ne znam kakav će test biti, onda učim sve ali izostavim nešto što je bitno.</i></p>	7 (12,28%)
<p>Spoljašnje okolnosti (literatura, vreme)</p> <p><i>Često je problem literatura jer ne postoje zvanične knjige. Problem postoji ako je malo vremena da se nauči.</i></p>	15 (26,31%)
<p>Nema problema</p> <p><i>Nemam problema u spremanju ispita kad počnem da učim na vreme; Naučim i izađem, nemam ni rituale ni posebne pripreme; Nemam problema.</i></p>	7 (12,28%)
Ukupno	57 (100%)

Rezultati ukazuju da skoro polovina studenata kao najveći problem u toku učenja izdvaja suočavanje sa problemom *prokrastinacije*. Prokrastinacija se odnosi na oblik ponašanja u kome se neka aktivnost odlaže „za kasnije“ ili izbegava započinjanje ili završavanje nekog zadatka. U istraživačkom polju ovaj fenomen je posebno aktuelan poslednje decenije, a kako je veoma rasprostranjen u studentskoj populaciji, naziva se i „studentskim sindromom“ (Steel, 2007). Drugi po učestalosti su odgovori studenata kojima su u prvom planu spoljašnje prepreke u toku učenja (26,31%). Na trećem mestu su odgovori dve grupe studenata, onih koji nemaju poverenja u svoj akademski self-koncept i onih koji procenjuju da nemaju nikakvih prepreka u učenju (12,28%). Jasno je da poslednja kategorija odgovora studenata ukazuje na slabu samoregulaciju u procesu učenja. Učenje je proces koji, kao i svaki drugi ljudski poduhvat, nužno ima svoje uspone i padove, a nepostojanje svesti o njima i neposredovanje strategija prevladavanja samo po sebi je prepreka za učenje.

Upravljanje sobom – prilagođavanje strategija učenja i planiranje

Efikasnost procesa učenja je multifaktorski određena, ali se evaluacija učenja od strane nastavnika izdvaja kao jedan od najmoćnijih faktora (Hattie, 2009). U procesu nastave/učenja, profesor je taj koji postavlja kriterijume šta je dovoljno dobro naučeno, a šta nije, kako se ispoljava razumevanje, šta se pozitivno a šta negativno vrednuje. To nužno modeluje i ponašanje učenika/studenta dok uči. Sledeća pitanja u upitniku su se odnosila na procenu koliko su studenti svesni te veze. Pitanja su tražila samoprocenu pristupa učenju ukoliko je ispitivanje usmeno, ili pismeno esejskog tipa, ili test sa višestruko ponuđenim odgovorima. Većina studenata (71,93%) smatra da se razlikuje proces učenja u zavisnosti od načina ispitivanja, a manje od trećine (28,07%) smatra da uči na isti način, bez obzira na razlike u ispitnim situacijama. U narednom pitanju u kome

se tražilo da ekspliciraju razlike u pristupima učenju, jedinica analize je svaki iskaz studenata. Ukupno je u analizu ušlo 134 iskaza. Nalazi su prikazani u Tabeli 6.

Tabela 6 – Kako se razlikuje proces učenja u odnosu na način ispitivanja?

Kategorije odgovora i primeri iskaza	Učestalost
Razlika u trudu i vremenu (uopšteno) <i>Za usmeni ispit treba više truda i više vremena; Više učim za usmeni jer moram da naučim sve; Za usmeni moram da naučim sama da reprodukujem; Za usmeni mora da se sklopi priča.</i>	21 (15,67%)
Razlika u afektivnim komponentama <i>Usmeni ispit prati veća trema; Teško je na usmenom, jer se često se zbunim.</i>	7 (5,22%)
Razlika u metodama učenja Usmeni: <i>Za usmeni čitam više puta i sklapam priču; Više ponavljam naglas, da to zvuči dobro rečeno; Za usmeni se temeljnije pripremam; Za usmeni mi je važan je koncept, teze po kojima ću formirati odgovor; Mora više da se misli; Malo više treba razumevanja gradiva za usmeni; Za usmeni je potrebna ozbiljna priprema ali i rečitost je bitna. Krenem od osnovnih pojmova i definicija i na to nadovezujem već stečeno znanje.</i> Test: <i>Test je mnogo opušteniji; Samo čitam više puta; Prepoznavanje je mnogo lakše; Učenje može i da izostane. Učim da prepoznam određene stvari; Lakše je spremiti jer tu samo čitam osnovne pojmove i definicije.</i>	92 (68,66%)
Razlika u primenama dodatnih tehnika učenja (beleške, koncepti, učenje naglas) <i>Za usmeni i pismeni esejskog tipa, pravim svoje beleške tako što prepričavam gradivo za test samo podvlačim u knjizi; Za usmeni obavezno pravim beleške iz knjige i odatle učim.</i>	14 (10,45%)
Ukupno iskazi koji opisuju razliku	134 (100%)

Dobijeni nalaz i iskazi studenata koji opisuju različito investiranje sebe (i različite metode učenja) u zavisnosti od načina ispitivanja (68,66%) su u skladu sa postojećim istraživanjima koja govore o povezanosti davanja povratne informacije (u najširem smislu) i načina učenja (Butler & Winne, 1995; Hattie, 2009). Za nastavnike, kao nosioce odgovornosti za celokupni nastavni proces, uvid u ovaj vid studentske samoregulacije u učenju može biti od posebnog značaja.

Sledeće pitanje je tražilo od studenata da opišu planiranje učenja, da li prave plan i koji su kriterijumi najvažniji za pravljenje plana. Jedinica analize je pojedinačni odgovor svakog studenta (Tabela 7).

Tabela 7 – Kriterijum prema kome se planira učenje –
Kako planirate učenje?

Kategorije odgovora i primeri iskaza	Učestalost
Ne planira učenje ili neefikasno planira (neefikasno menja kriterijume za planiranje) <i>Ne planiram učenje; Pišem kog dana ću šta učiti, ali ga se nikada ne pridržavam; Impulsivno; Više planiram nego što učim. Ne planiram, učim svaki dan kad dođem s predavanja.</i>	20 (35,09%)
Planira u odnosu na termin ispita ili kolokvijuma <i>Učenje planiram tek kad imam neki krajnji rok za koji treba nešto da naučim.</i>	15 (26,31%)
Planira u odnosu na lične obaveze van fakulteta ili druge aktivnosti koje su važne <i>Planiram tako da mi ostane dovoljno vremena i da ponovim pred ispit, izađem, pogledam film.</i>	4 (7,02%)
Planira u odnosu na lične faktore (bioritam, motivaciju) <i>Uglavnom mi je jutro najbolje za učenje; Noću učim i obično kad se vratim sa predavanja; Planiram uveče šta ću sutra učiti jer najbolje učim uveče; Ujutro i posle podne, kad svi dremaju; Sve zavisi od toga da li sam umorna, zavisi od toga da li imam neke probleme koji mi odvlače pažnju; U većini situacija mi je teško da sebe nateram da učim i da se skoncentrišem; Uglavnom loše pamtim, pa mi treba dosta truda da zamapmtim; Uglavnom lako učim, dovoljno je da par puta pročitam.</i>	13 (22,81%)
Planira u odnosu na težinu sadržaja koji se uči <i>Planiram prema težini i obimu gradiva</i>	5 (8,77%)
Ukupno	57 (100%)

Nalaz ukazuje da najveći broj studenata ne planira učenje, ili je svesno da to radi neefikasno (35,09%). Drugi po učestalosti su studenti koji imaju spoljni regulator planiranja, datum ispita, rok do koga se mora naučiti (26,31%). Uzimjući ova dva nalaza zajedno, možemo reći da oko 60% učenika još uvek nema izgrađen unutrašnji lokus odgovornosti za učenje. Čak i studentski iskazi koji govore o ličnim faktorima kao kriterijumu za pravljenje plana učenja (22,81%), uglavnom se odnose na poznavanje svog bioritma, ali ne i vlastitih kognitivnih stilova, kompetencija, kognitivnih prednosti i slabosti. Aktivan odnos prema planiranju učenja je pokazatelj da su učenici/studenti preuzeli odgovornost i *vlasništvo nad vlastitim učenjem* što se vodi kao jedan od osnovnih oslonaca efikasnog učenja (Fisher & Frey, 2008).

DISKUSIJA

Iako su ispitanici u istraživanju studenti koji imaju vremenski dugačko iskustvo sa učenjem, pokazalo se da je jezik kojim opisuju mentalističke pojmove i strategije učenja veoma skroman. To se odnosi na opis obrazaca učenja i na jezik kojim opisuju misaone procese koji su im u osnovi. U rečniku studenata dominiraju opšti, neprecizni termini (čitati, podvlačiti, preslišavati se, učiti), a za efikasno samokontrolisano učenje nužan je jezik koji opisuje ceo spektar različitih aktivnosti učenja: opisivati, upoređivati, klasifikovati, analizirati, diskutovati, postavljati hipoteze, smišljati dizajn istraživanja, donositi zaključke, vrednovati, donositi odluke, pisati i slično. Istina, naš svakodnevni jezik ne podržava ovaj razvijeni jezik mišljenja. Različite situacije čitanja se označavaju sa „čitanje“, a svako čitanje da bi se naučilo, razumelo, zapamtilo – sa učenjem⁶.

Dalje, strategije koje studenti primenjuju u radu na tekstu, govore o naporu da se što više i što bolje upamti tekst (nešto manje od polovine studenata neefikasno radi na tekstu). Međutim, ako je pristup smislenom tekstu organizovan oko pamćenja kao glavnog mentalnog procesa, onda je verovatno da studenti tekst vide kao niz izolovanih informacija koje treba upamtiti (učenje se izjednačava sa pamćenjem, a dobro naučeno sa tečnim reprodukovanjem). Ovi nalazi su u skladu sa istraživanjima koja govore o teškoćama rada na tekstu, u procesu konstrukcije razumevanja i posebno metakognitivnog praćenja tog procesa (Antić, 2014; McNamara et al., 2007; Thiede, Griffin, Wiley & Redford, 2009). Nekada učenici razumevanje izjednačavaju sa osnovnim dekodiranjem reči i smisla rečenice, i previđaju da nisu razumeli globalni smisao teksta. Nekada previđaju da je potrebno povezati sadržaj teksta koji se uči sa postojećim znanjima i uverenjima. Posledica

⁶ Engleski jezik ima veću razuđenost termina: „skimming“ označava brzi pregled nekog teksta, „studying“ čitanje s namerom da se zadrže, upamte informacije za određeni period vremena i slično. U našem jeziku, za prvu situaciju postoji termin – prethodni pregled gradiva. Ali, osim što je rogoabatan, ne živi van pedagoške i psihološke literature.

toga je da je, učenik zadovoljan kada lokalno razume tekst, tj. razume aktuelni tekst koji čita i stvori „iluziju razumevanja“ (McNamara et al., 2007).

Problemi postoje i u vezi sa primenom tehnika koje podržavaju učenje. Podvlačenje teksta tokom učenja se smatra jednom od osnovnih tehnika, ali da bi bilo efikasno, ono mora biti posledica misaone aktivnosti onoga ko uči. Istraživanja pokazuju da je mnogo značajniji kvalitet podvlačenja, nego da li ga ima ili nema, a puno podvlačenja čak negativno korelira sa uspešnošću na testu znanja (Dunlosky et al., 2013). Tehnika podvlačenja je opšte intelektualno umenje koje, kao i svako drugo umenje, zavisi od dobre obuke i praktikovanja. Vremenom i primenom (u koju je uključeno metakognitivno praćenje), ova veština se automatizuje i može biti od koristi prilikom učenja.

Značaj koji studenti pripisuju tekstovima iz kojih uče (jer skoro polovina ispitanika prati naglašavanja u tekstu kao nosioce procene šta je važno) ukazuje na važnost didaktičkog priređivanja tekstova iz kojih studenti uče. Ako sadrže didaktičku aparaturu, to jest, ako su didaktički oblikovani tako da vode studenta kroz proces učenja, ovi tekstovi mogu preuzeti deo posla u njihovom podučavanju kako treba učiti i raditi na tekstu. (Antić, 2014; Ivić, Pešikan i Antić, 2008).

ZAKLJUČAK

Učenje učenja se uči. Kada se to nije postiglo kroz prethodne nivoe školovanja, onda se mora uložiti dodatni trud na fakultetskom nivou. U protivnom, imaćemo stručnjake koji nisu ovladali dubljim razumevanjem sadržaja koji su učili i nisu pripremljeni za celoživotno učenje.

Put ka efikasnijem učenju mora da obuhvati i razvoj razgranatog i bogatog rečnika kojim se opisuju misaoni procesi. Podučavanje svih naučnih disciplina bi, osim sadržaja samog predmeta, trebalo da obuhvati i učenje jezika mišljenja i učenja,

kako generalno, tako i jezika koji odslikava specifičnosti mišljenja u toj naučnoj disciplini.

Fenomenološka perspektiva učenja, odnosno doživljaj, smisao i uverenja koje mu pridaju učenici/studenti, mogu značajno da modeluju praksu nastavnika. Nekada je dovoljno pitati studente da ekspliciraju svoju praksu učenja i nastavnici će dobiti dragocene podatke. Naše istraživanje je ukazalo na nekoliko važnih fenomenoloških uvida: postojanje obrazaca kognitivnog ponašanja u kojima postoji dominacija učenja reproduktivnog tipa, izjednačavanje učenja sa dobrim pamćenjem i značaj načina provere znanja na različito angažovanje studenata u toku učenja. Ukoliko na univerzitetskom nivou nastave/učenja dominiraju testovi, možemo očekivati da će i studenti, u skladu s tim, prilagoditi svoje učenje. Ishod će biti osposobljenost za prepoznavanje tačnog sadržaja. Od toga, pa do viših nivoa znanja (primena, analiza, rešavanje problema, vrednovanje i stvaranje novog) dalek je put.

Kako se podstiče razvoj samoregulisanog, intencionalnog učenja? Među autorima koji istražuju razvoj ove kompetencije postoji saglasnost o nekoliko važnih preduslova: opredeljenost nastavnika za nastavu orijentisanu na učenje; razvoj odnosa nastavnika i studenata koje karakteriše poverenje, afirmacija i izazov; razvoj jezika mišljenja i učenja; korišćenje dijaloga za učenje; postojanje vremena za refleksiju o procesu učenja; modelovanje i mogućnost imitacije obrazaca efikasnog kognitivnog ponašanja; podsticanje razvoja samosvesti i osećaja vlasništva nad procesom učenja; stvaranje nastavnih situacija u kojima će studenti donositi odluke i biti odgovorni za svoje izbore; opremanje studenata alatima, veštinama i strategijama učenja kako se uči (Crick, 2007). Kako se učenje učenja uči, velika je uloga i odgovornost nastavnika za razvoj ove kompetencije učenika/studenata.

LITERATURA

1. Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju znanja* (doktorska disertacija), Odeljenje za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
2. Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
3. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
4. Bauman, Z. (2008). *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers*. Cambridge: Harvard University Press.
5. Beishuizen, J., & Steffens, K. (2011). A Conceptual Framework for research on Self-regulated learning. In R. Carneiro & et al. (Eds.), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments*. (pp. 3-19). Rotterdam: Sense Publishers.
6. Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132.
7. Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 6, 245-281.
8. Crick, D. R. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153.
9. Dearden, R. F. (1976). *Problems in primary education*. London: Routledge.
10. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.
11. Education Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union.

12. European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
13. Fisher, D., & Frey, N. (2008). Releasing Responsibility. *Educational Leadership*, 66(3), 32-37.
14. Fredriksson, U., & Hoskins, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *The Curriculum Journal*, 18(2), 127-134.
15. Graesser, A. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. (pp. 3-27). New York: LEA.
16. Hattie, J. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
17. Hautamäki, A., Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2010). Assessment in Schools-Learning to Learn. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 268-272). Oxford: Elsevier.
18. Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., ... Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning to Learn. A Framework*. Helsinki: National Board of Education.
19. Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*, *Scientific and Technical Report*. Ispra: European Commission Joint Research Centre.
20. Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
21. Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008). *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: vodič za dobar udžbenik*. Novi Sad: Platoneum.
22. McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43. doi:10.1207/s1532690xcil401_1
23. McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. In D. McNamara

- (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. (pp. 465-497). Mahwah, New Jersey: LEA.
24. OECD. (2015). *About PISA*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>
 25. Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 1-3.
 26. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
 27. Thiede, K., Griffin, T., Wiley, J., & Redford, J. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. (pp. 85-106). New York: Routledge.
 28. Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. (pp. 1-25). New York: Springer.

EFFECTIVE LEARNING COMPETENCIES FROM STUDENTS' PERSPECTIVE

Slobodanka Antić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Symmary

Numerous, dynamic and unpredictable changes in modern society place additional requests before education in order to prepare students for lifelong learning. One of the key competences which should be the outcome of education is enabling students to learn – learning to learn (LTL). LTL should be an educational outcome for all students in the educational system (including marginalized social groups), it should be achieved on all educational levels (from kindergarten to adult education) and in all educational contexts (formal, non-formal and informal). LTL construct combines cognitive, metacognitive, affective and motivational aspects of a learner.

The goal of this study is to assess the capacity of university students for independent and self-regulated learning. Certain aspects of this competence (patterns of learning from text, metacognitive regulation, e.g. planning, comprehension monitoring, evaluating, etc.) were analyzed by open ended questionnaires. Qualitative approach of the analysis of the students' statements enabled us to perceive LTL from their perspective.

The results indicate the existence of a learning pattern dominated by reproductive learning; equalizing learning with good memorizing, and insufficiently developed vocabulary and language of learning and thinking. The results also suggest the importance of means of assessing various engagements of students in learning.

Key words: Learning to learn, self-regulated learning, metacognitive regulation, university students, university learning

Primljeno: 19.08.2015.

Prihvaćeno: 13.10.2015.