

ИСИДОРА М. ВОТЛС¹

УНИВЕРЗИТЕТ УНИОН У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА ПРАВНЕ И ПОСЛОВНЕ СТУДИЈЕ У НОВОМ САДУ
КАТЕДРА ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ

БИЉАНА Б. РАДИЋ-БОЈАНИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА АНГЛИСТИКУ

СТАВОВИ И УВЕРЕЊА СТУДЕНАТА О ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ ФИЛОЛОШКИХ ПРЕДМЕТА

САЖЕТАК. Универзитети, а нарочито поједини факултети и студијске групе, боре се за опстанак на тржишту на више начина, а један од њих је и повећан број студената, који утиче на избор наставних метода и организацију наставе и који доводи до хетерогености у учионици. Најважнија последица разноликости је то да се у свакој групи налазе студенти са различитим кључним факторима: мотивацијом, интелектуалним способностима и претходно стеченим знањем. Ова три фактора доводе до проблема у настави и захтевају да их наставници пажљиво обраде са циљем бољих исхода учења сваког студента. Стога у овом раду кроз квалитативно истраживање организовано путем упитника отвореног типа испитујемо, бар у области стране филологије, какав однос студенти имају према учењу, тј. њихове ставове и уверења у вези са квалитетом наставе, учешћем студената у наставном процесу и односом према учењу. Општи закључци упућују на ангажовано размишљање о настави и

¹ iwattles@useens.net

² radic.bojanic@ff.uns.ac.rs

Рад је урађен у оквиру пројекта бр. 178002 *Језици и културе у времену и простору*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Рад је примљен 18. јула 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 3. децембра 2018.

потребу за јасним, интерактивним предавањима, што је у складу са природом студија и предмета на њима, али и са модерним ставовима и препорукама везаним за наставу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: универзитет; филолошки предмети; студенти; ставови; уверења.

УВОД

Високошколско образовање у Србији у данашње време је на великој прекретници – док се млади нараштаји боре са апатијом, недостатком перспективе, готово немогућим запошљавањем после дипломирања, те у већој мери са немаштином и питањем плаћања школарине и осталих трошкова студирања, с друге стране имамо универзитетске професоре чија је перспектива у великој мери различита у односу на студентску, али и они, стичемо утисак, јасно виде апатију, поремећај друштвених вредности и наизглед одсуство искрене мотивисаности код студената да уче оно шта су одабрали да им буде занимање. Ипак, упркос овим недаћама упис на високошколске установе, како државне тако и приватне, не јењава, чак и кад су у питању хуманистичке области и стране филологије.

Стога у овом раду испитујемо, дар за област стране филологије, какав однос студенти имају према учењу, тј. какве ставове и уверења негују у вези са високошколском наставом филолошких предмета. С обзиром на то да ова област досад није овако истраживана,³ не постоји инструмент који би могао да сакупи и организује податке на начин који би факултетским професорима на филолошким катедрама служио као повратна информација о квалитету наставе, те смо се одлучиле за експлоративни квалитативни нацрт истраживања који се ослања на упитник отвореног типа. Циљ истраживања је да сазнамо ставове и уверења студената у вези са квалитетом наставе и сопственим учешћем у настави филолошких предмета.

³ У нашој земљи су истраживања у вези са ставовима студената друштвених и хуманистичких наука радиле Ђоровић (Ђоровић, 2004) и Максимовић и Османовић (Maksimović i Osmanović 2013), али су њихова истраживања испитивала ставове студената разних друштвено-хуманистичких студијских група о учењу страних језика и факторима који утичу на тај процес, док се поменуте ауторке нису бавиле испитивањем ставова студената англистике на матичним одсецима/катедрама.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Терцијарни ниво образовања, високо школство, високо или универзитетско образовање је образовање одраслих које захтева посебан третман у научном проучавању и укључује теоријске окви­ре као што су психологија одраслих, учење и когнитивни развој одраслих, методика наставе са одраслима, циљеви и исходи, циљне групе, итд. Са намером је у уводној реченици употребљено више синонима за овај ниво образовања, јер хетерогеност самих назива илустрација је за хетерогеност проблема који се могу разматрати када се говори о високом образовању. Тако у овом раду посвећујемо пажњу ставовима и уверењима студената који су у вези са наставним процесом који су проистекли из друштвеног и економског оквира из кога студенти долазе. Стога је потребно размотрити овај контекст да би се могли објаснити резултати до којих смо у истраживању дошли.

У литератури која се бави терцијарним образовањем скоро без изузетка се у уводним поглављима наилази на коментар да је на универзитетима дошло до становитих промена или, другачије речено, да су универзитети постали места сталних промена (Bennett, 1984; Resnick, 1987; Biggs, 1999; Fry et al., 2009). Ови аутори говоре о стању на универзитетима у Сједињеним Америчким Државама и Великој Британији, међутим, промене које описују могу се у великој мери сматрати универзалним и самим тим поистоветити са променама које се дешавају на нашим просторима. Игњачевић (Ignjačević, 2006, стр. 206) наводи податке са почетка XXI века, у којима се види да „се за потребе образовног сектора припрема исувише мали број студената, да се друга подручја рада у које свршени студенти могу да оду и не узму у обзир“. Међутим, само десетак година након тог истраживања примећујемо да се ситуација драстично променила и да је настава енглеског језика најмање тражена област, пошто су радна места у школама углавном попуњена, а забрана запошљавања Владе Републике Србије не даје могућности за отварање нових радних места. Иако Игњачевић (2006, стр. 206) тврди да студије енглеског језика и књижевности и даље уживају „највећу популарност код генерација будућих студената, што постаје евидентно ако се обрати пажња на број кандидата који конкуришу за пријем“, подаци из последњих пет година са пријемних испита на Факултету за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“ и на Фило-

зофском факултету у Новом Саду (интерна документација) сведоче о благом, али сталном паду у броју пријављених кандидата.

Универзитети су у данашњем комерцијално оријентисаном свету постали тражена роба, те се боре за опстанак на тржишту на више начина, а један од њих јесте и повећан број студената (Ramsden, 2003, стр. 4; Fry et al., 2009, стр. 3) који обезбеђује финансирање: у САД-у држава финансира универзитете и на основу броја студената; код нас приватни факултети опстају захваљујући школарини коју наплаћују, а самофинансирајући студенти државних факултета такође су важан извор финансијских средстава државним образовним институцијама. Ова чињеница има две веома важне импликације: 1) број студената утиче на избор наставних метода и уопште организацију наставе и 2) студентска група неминовно је хетерогена по свим основама. Хетерогеност може бити веома позитивна особина неке групе посматрано из социолошке перспективе. У настави, најважнија последица разноликости је то да се у свакој групи налазе студенти са веома различитим кључним факторима (Biggs, 1999, стр. 57; Ramsden, 2003, стр. 4): мотивацијом, интелектуалним способностима и претходно стеченим знањем. Ова три фактора представљају у настави проблеме које наставници морају пажљиво обрадити са циљем бољих исхода учења сваког студента, а који су опет институционално захтевани на микро нивоу (сваки предмет) и макро нивоу (целокупне студије и/или захтеви професије у одређеној држави). Отуда литература (нпр. Biggs, 1999; Nicholls, 2002; Ramsden, 2003; Fry et al., 2009) наводи ову чињеницу као полазни основ за обраду материје терцијарног образовања – налажење начина да се превазиђу изазови настали због овог типа хетерогености представља кључ успешне наставе на високом образовању.

Најважнији циљеви високог образовања су стицање релевантних знања из одређене области, развој аналитичког и критичког размишљања, као и самостално решавање проблема у струци (Whitehead, 1967; Ashby, 1973; Entwistle & Percy, 1974; Entwistle, 1984; Gibbs, 1990; Knapper, 1990; Dearing, 1997). У литератури (Bennett, 1984; Resnick, 1987; Biggs, 1999; Ramsden, 2003; Fry et al., 2009) ипак се наводи да се до ових циљева веома ретко долази, а да највећи број студената након дипломирања веома брзо заборави највећи део научених чињеница и концепата, док се критичко размишљање заправо веома ретко развије, те се овакви исходи називају нефункционалним образовањем.

Критика образовања на терцијарном нивоу тиче се многих фактора, од институционалних, преко самих студената, њихове мотивисаности и животних околности, до квалитета наставе, способности наставника, мотивације и ставова наставника на терцијарном нивоу образовања. Тако Бенет (Bennett, 1984, стр. 11) између осталог наводи да многи наставници нису у стању да процене колико су предмети које предају важни у оквиру наставних програма (курукулума) целокупних студија, услед чега врло често праве наставне планове (силабусе) који по количини градива, обиму литературе и циљевима у великој мери обесхрабрују студенте. Рамзден (Ramsden, 2003, стр. 4–5) и Фрај са сарадницима (Fry et al., 2009, стр. 3) описују преоптерећеност универзитетских наставника, чији је посао све више у вези са ненаставним активностима – од захтева за стручним усавршавањем и објављивањем научних радова, до бројних административних задатака. Као додатни проблем Рамзден (2003, стр. 3) наводи повећан број студената и све већа очекивања како студената тако и јавности, па истиче да је веома тешко да наставници буду мотивисани да усавршавају наставне методе и тиме подстичу студенте. На крају, веома је важно рећи и то да већина наставника у терцијарном образовању није прошла обуку из методике наставе за овај ниво образовања, него се ослањају на искуства која су стекли док су сами били студенти (Fry et al., 2009, стр. 8).

Исходи студија у великој мери зависе од самих студената, од њихове мотивисаности, интелектуалних способности, животних околности, афективних фактора и стечених радних навика, те стечених модела учења и др. (Ramsden, 2003, стр. 39–61; Nicholls, 2002, стр. 20–39). Наставници у високом школству имају сложен задатак да примене оне наставне методе које ће омогућити најуспешније савладавање градива за већину студената, а већ је описано да је студентско тело веома хетерогено по бројним основама. Мало је вероватно да се у обзир могу узети апсолутно сви фактори који утичу на учење и исходе учења, па се поставља питање који су све уопште фактори који на то утичу. Стога у овом раду истражујемо студентску перспективу, њихова уверења и ставове, да би се део проблема расветлио и можда у будућности и разрешио.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Како смо већ напоменуле у уводном делу рада, високошколска област стране филологије досад није посебно истраживана по питању ставова и уверења студената у вези са филолошким предметима теоријског и примењеног типа, те не постоји инструмент који би могао да сакупи и организује податке тако да факултетским професорима на филолошким катедрама послужи као повратна информација о квалитету наставе. Чак се ни упитници које високошколске установе користе за евалуацију процеса наставе не могу употребити у ову сврху, пошто су питања у њима формулисана уопштено и могу да се примене на сваку студијску групу. Из тог разлога одлучиле смо се за експлоративни квалитативни нацрт истраживања који се ослања на упитник отвореног типа, чиме смо желеле да идентификујемо проблем(е) истраживања и добијемо податке које бисмо потом груписале и тумачиле у складу са друштвено-образовним контекстом у коме испитаници студирају.

Сам упитник (в. Прилог 1.) има девет питања отвореног типа или питања са вишеструким избором и опцијом додатног објашњења. Прва група испитује уверења студената у вези са квалитетом наставе (1. *Како бисте описали квалитетну наставу (шта бисте очекивали од наставника, начин рада)?*, 2. *За коју врсту наставе сматрате да је најефикаснија за вас?*); друга група питања истражује уверења и ставове студената у вези са учешћем у наставном процесу (3. *Колико мислите да студенти предало да учествују у настави (описати на који начин, у којим приликама)?*, 4. *Колико сте учествовали у досадашњој настави (оциштите да ли сте дили присушни духом и прашили наставу, да ли сте покушали да учествујете, постављали питања, кажете да вам нешто није јасно, и сл.)?*); и трећа група питања имала је за циљ да добије податке у вези са ставовима студената према учењу (5. *Да ли сте икада осетили пријатно узбуђење зато што се схватили сврху изучавања неке области, или разумели неку нову материју или савладали нешто што вам је претстављало проблем?*, 6. *Да ли учење доживљавате као изазов?*, 7. *Оциштите у чему се састоји ваша стратегија учења.*, 8. *Како себи помажете да научите нешто брже?*, 9. *Да ли сматрате да сте стекли радне навике?*). Одговори студената анализирани су индуктивном методом и сврставани у категорије, које ћемо представити у одељку са резултатима.

Упитник је током 2017. године попунило 25 студената прве године англистике на Факултету за правне и пословне студије у Новом Саду, чије смо ставове и уверења у вези са квалитетом наставе и сопственим учешћем у настави филолошких предмета хтеле да сазнамо. Закључци до којих у оваквом истраживању можемо да дођемо лимитирани су и могу само да нам дају грубе процене и смернице. Међутим, исти ти закључци могу да послуже као основа за конструкцију детаљнијег инструмента који би био полазна тачка за наредно комплексно и мултидисциплинарно квалитативно и квантитативно истраживање, које би укључило стручне наставнике, методичаре, педагоге, психологе и социологе, као и студенте различитих профила. Стога се овде представљено истраживање може сматрати и пилот-студијом кроз коју ћемо покушати да одговоримо на питање које вероватно копка многе универзитетске наставнике: шта студенти заиста мисле о настави стручних предмета, да ли су апатични, или пак мотивисани и ангажовани у наставном процесу.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

КВАЛИТЕТ НАСТАВЕ

Прва група питања имала је за задатак да испита уверења студената у вези са квалитетом наставе кад је реч о предметима филолошког усмерења.⁴ Одговори студената на прво питање (*Како бисте описали квалитетну наставу (шта бисте очекивали од наставника, начин рада)?*) могу да се поделе у неколико категорија у складу са доминантним особинама наставе које студенти описују.

Прва категорија је *јасноћа* и она доминира у следећим одговорима:

- да *добро објасни* и да је предаје брзо;
- *разумљива* предавања, рад из само једне књиге;
- наставник *гејшљално објашњава* градиво, даје све од себе;
- да професори *добро објашњавају* и буду коректни;

⁴ Под предметима филолошког усмерења подразумевамо не само језичке предмете типа Енглески језик или Савремени енглески језик који се нижу и развијају по вертикали од прве до четврте године већ и теоријске лингвистичке предмете као што су Увод у лингвистику, Фонетика и фонологија, Морфологија, итд.

- да *добро објашњава*, коректност према студентима;
- да предмети буду занимљиви, *лако схваћљиви и јасни*;
- да *говори разумљиво*, течно, да ученици учествују у настави, домаћи, додатне активности, и да професор буде доступан за консултације.

У суштини, студентима је очигледно битно да се материја коју наставник предаје објасни на адекватан, тј. јасан и разумљив начин, што указује на ангажовано размишљање студената, али и на особине дигиталне генерације да информације примају брзо, обрађују симултано и не губе много времена на детаље. Колико је ово добро често процењују сами наставници, али у већини случајева, из сопственог искуства судећи, долази до генерацијског јаза и наставницима се чини да ова особина студената води ка површности и површинској обради информација.

Друга категорија која се истиче у одговорима студената на прво питање из упитника јесте *занимљивост*, а студенти је објашњавају на следећи начин:

- смисао за хумор;
- *занимљиво* излагање, не само штуро и досадно предавање;
- *занимљиви* задаци, *занимљиви* текстови.

Ова категорија је на неки начин у вези са првом, пошто новије генерације студената највећи део садржаја које конзумирају у слободно време заснивају на забави, па на неки начин долази до трансфера ове потребе и на наставни контекст, где часови треба да буду забавни, наставник мора да има смисао за хумор и садржаји предмета треба да буду занимљиви.

Такође, уз овај критеријум, студенти наводе и *учесћивовање*, што чини трећу категорију. Они само потврђују оно што модерна педагогија и методика тврде, а то је да предавања која нису интерактивна треба избегавати с обзиром на то да ученици нису у стању да одрже концентрацију колико предавања обично трају (90 минута). Испитаници очигледно имају јасну слику о томе колико им је тешко да буду неактивни и неангажовани током једног предавања, а њихови одговори то доказују, али и указују на чињеницу да, упркос педагошким и методичким препорукама, макар један део часова на терцијарном нивоу није интерактиван, иако би то требало да буде:

- да наставу учине занимљивом и да *сви учесћивују у разговору*;

- могућност учесћивања студената и занимљиво излагање професора;
- нисмо овде само да слушамо већ мало и да учесћујемо;
- да говори разумљиво, течно, да ученици учесћују у настави, домаћи, додатне активности, и да професор буде доступан за консултације.

Кад је реч о другом питању (*За коју врсту наставе сматрајте да је најефикаснија за вас?*), које је по нашем мишљењу од велике важности за будућу реорганизацију наставе, откривамо да студенти сматрају да су вежбе далеко најважнија врста наставе. Њих наводи укупно 16 студената, од чега њих 10 вежбе ставља на прво место по важности од свих наведених облика. Оно што им такође помаже је: рад у групи (9), истраживање по интернету (8) и зачуђујуће, неформални разговор са колегом (7), који им се такође чини као ефикасан вид наставе. Студенти наводе и друге типове наставе:

- рад у пару (6);
- писање есеја (6);
- домаћи задаци (6);
- презентације (5);
- предавања „ex-cathedra“ (5);
- консултације (5);
- пројекти (4);
- индивидуални рад (4).

Резултати нису изненађујући с обзиром на интерактивну и комуникативну природу језичких студија, па је природно да студенти вежбе, рад у групи и разговор виде као најважније облике наставе. Други битан закључак је да студенти тзв. „алтернативне“ видове наставе, који у не тако давној прошлости у високошколском образовању не би ни били схваћени као одобрене методе, користе и чак их сматрају веома корисним. Занимљиво је да је класични „индивидуални рад“ ниско оцењен, као и пројекти са којима се студенти изгледа једноставно не срећу довољно.

Оно што можемо да закључимо на основу одговора студената на прва два питања јесте да они ангажовано размишљају о настави и нису само пасивни слушаоци, тиха публика у замраченом амфитеатру. Сем тога, види се да желе јасна, интерактивна предавања, по могућности са дозом хумора, али и да највише цене

вежбе, на којима заиста имају прилику да учествују, најчешће раде са сарадницима, асистентима и лекторима. Напоследку, они такође цене прилику да учествују у различитим врстама наставе и радо уче путем алтернативних метода.

УЧЕШЋЕ СТУДЕНАТА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Већ у претходној групи питања у одговорима студената назире се жеља за учествовањем, што детаљније испитујемо у овој групи питања (*Колико мислиш да би студенти требало да учествују у настави (описати на који начин, у којим приликама)?; Колико си учествовали у досадашњој настави (описати да ли си били присутни духом и присуствовали наставу, да ли си покушали да учествујеш, постављаш питања, кажеш да вам нешто није јасно, и сл.)?*). Дакле, овде се фокусирамо на начине на које би студенти требало да учествују у настави и у којим приликама, а на крају смо затражиле од студената да коментаришу досадашње сопствено учествовање у настави.

Кад је реч о начинима учествовања, издвојиле смо неколико различитих категорија одговора, који су мање-више равномерно заступљени. Дакле, у неколико одговора који припадају првој категорији, која се тиче *описних препорука*, студенти наводе да би у настави требало да учествују сви подједнако и да нико не буде запостављен. Ово се уклапа у одговоре из претходне групе питања, где смо закључиле да студенти воле интерактивну наставу, а слабије оцењују класична предавања. Сем тога, у одговорима налазимо и препоруке да студенти треба чешће да долазе на наставу:

- треба да буду *активнији* на часу, да долазе *редовно* на предавања и вежбе;
- да *редовно* похађају и *обавезно* учествују;
- требало би *чешће* да долазе на час.

Овакви одговори су на неки начин изненађење, пошто из наставничке перспективе често можемо да чујемо жалбе да студенти нису ангажовани на часу, да нису активни, да не учествују, те да изостају са часова. Међутим, очигледно код студената, бар у некој мери, постоји извесна доза одговорности и обавезе, што је свакако позитивна ствар.

Друга категорија указује на потребу студената за одређеним степеном *аутономије*, па тако наводе да би желели да спремају

предавања на неке теме, да сами спремају одређени део градива, па да онда то презентују осталим колегама, те да праве додатне презентације и семинаре. Ово указује на постојање иницијативе и извесну мотивацију да студенти буду активни учесници у процесу учења, не само пасивни примаоци знања током једносмерних предавања.

Трећа категорија која се издвојила у оквиру групе питања која се тичу учешћа студената у наставном процесу односи се на *интерактивност* у наставном процесу, где студенти желе да постављају питања, али и на њих да дају одговоре, те да исказују своја мишљења и размишљања. Одговори студента су следећи:

- да се *поставе питања*;
- студенти би требало да прате наставу и *активно учествују* у њој, *постављају питања*;
- да *кажу* када шта желе и када им није јасно;
- да *кажу* ако им нешто није јасно;
- да *оговарају* на постављена питања предавача;
- студенти би требало да *исказују своје мишљење и своја размишљања*;
- да доприносе *својим идејама*.

Кад је реч о томе колико су испитаници учествовали у досадашњој настави и на које начине, прво се уочава такозвано *условно учествовање*:

- када се предаје лекција да се поставе питања али и да учествују у предавању *уколико нпр. знају шачан одговор и да га објасне*;
- умерено, *у зависности од сигурности ситуација*;
- уопштено и искрено *у границама здравог разума*.

Сем тога, у одговорима се уочава и категорија *прилике* у којој би студенти требало да учествују у настави, а одговори указују на то да студенти сматрају да би требало да постављају питања и одговарају на њих како на предавањима тако и на вежбама, што опет потврђује раније поменути потребу за интерактивним предавањима и вежбама са много активности где ће студенти моћи да учествују и да се чак и више чују од асистента који држи вежбе.

Кад је реч о досадашњем учествовању студената на часовима, одговори наговештавају да су давали све од себе:

- у већини случајева сам максимално укључен, али када ми нешто уопште није јасно, или превише тешко (италијански језик) искључим се психички;
- *ћрудим се да увек ћраћим сва ћредавања*, да будем активан на њима и да ме предавачи запамте по мом знању, мислим да ме је већина запамтила;
- *идем на свако ћредавање и ћо ми ћуно ћомоћне*, тј. олакша ми и онда мање учим... јер јако пуно тога схватим на предавању, то је то;
- *ћрудим се*, а и предавања (не сва...) су ок занимљива и градиво ме интересује, тако да ми није тешко да пратим. Увек имам питања и *ћрудим се да будем ћрисућна* (наравно, свако понекад одлута ☺).

Све у свему, кад посматрамо одговоре студената од самог почетка, уочавамо истакнуту заједничку карактеристику, а то је интерактивност, која подразумева ангажованост студента, активно учешће у наставним активностима, мотивисаност за рад и жељу да уче и напредују. И овде можемо да поновимо да, иако очекивана и препоручена, интерактивност релативно често није карактеристика високошколских часова, на шта указују одговори студената у више категорија питања. Последњи део упитника истражује начине на које студенти постижу успех на студијама, тј. испитује њихове радне навике, афективну страну процеса учења и стратегије за учење које студенти упошљавају како би савладали градиво.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПРЕМА УЧЕЊУ

Пето питање у упитнику односило се на постојање неке позитивне емоције, тј. пријатног узбуђења кад студент схвати сврху изучавања неке области, разуме неку нову материју или савлада нешто што му је представљало проблем. Већина студената дала је позитиван одговор на ово питање и објаснила га на следећи начин:

- да, осећао сам да *збој ћоја шћо сам нешћо схваћио, да ће ми убудуће дићи лакше на ћом ћредмећу*;
- да, на предавању из фонетике и фонологије *осећио сам ћријайно узбуђење након шћо сам схваћио како да одредим „stress“ у речи*;

- да, када схваћим значај неке области што ми олакша учење и могу да то знање искористим у том предмету или у другима;
- да, не волим кад ми је нешто нејасно и када решим неки проблем осећам се сигурније у себе и своје знање;
- да, била сам задовољна што сам научила нешто ново;
- да, једноставно ми је пријатно;
- да, не у смислу да ми је представљао проблем, него у смислу да сам боље разумела градиво, поготово јер је било индивидуално;
- да, градио ми је кад ми се исплаши учење;
- да, осећам се лепо када знам да нешто знам (иако то можда и није савршено и пуно, и да сам ближе некој стручности у нечему што ме занима).

Сви ови одговори указују на то да студенти везују позитивне емоције за учење, нарочито кад је у питању неко постигнуће или успех у савладавању тежег градива. Претпостављамо да то онда води и ка већем самопоуздању, осећању да ни други предмети нису несавладиви, да је циљ достижан, што последично свакако повећава шансе студената да полагање испита не виде као несавладиву препреку, те да на време заврше факултет.

Шесто питање тражило је од студената да се изјасне да ли је за њих учење изазов. Позитивно је одговорило седам студената, негативно један, а седамнаест је написало да је учење понекад изазов. С обзиром на то да је само један студент изјавио да му учење није изазов, а сви остали да јесте увек или понекад, ово су изненађујуће позитивни резултати, јер је сасвим прихватљиво да учење сваког предмета не може бити подједнако интригантно и изазовно због индивидуалних разлика међу студентима и њихових различитих интересовања. Ево како су додатно образложили своје одговоре:

- понекад, зависи шта учим; лингвистику сам доживљавао као напор, док енглески доживљавам као уживанцију, ако је некада предавање јешко, што смањам као изазов и добијам узбуђење за учење;
- да, ако ме нешто интересује ишрудим се да пронађем више књија у којима могу да пронађем одговоре;
- понекад, ако ми је нејознајно градиво, понекад учење доживљавам као изазов;

- да, *што више знам – то боље;*
- понекад, *ако је материја тешка;*
- понекад, *ако ме нешто заиста занима, онда то схватим као изазов.*

Као и раније, и овде се уочавају условни одговори: *ако ме нешто интересује, ако ми је неознао традиво, ако је материја тешка, ако ме нешто заиста занима.* Сматрамо да је ово сасвим у реду и да одражава реалну ситуацију у високошколским установама, где студенти временом увиђају шта их више занима, језик или књижевност, па потом унутар сваке те области даље показују већи интерес за одређене предмете, док су им други прихватљиви и савладиви, али не и фасцинантни.

Питање у вези са стратегијом за учење (*Ошшише у чему се ситоји ваша страшеија учења.*) забележило је разноврсне одговоре, али се већина заснива на читању, било у комбинацији са исписивањем теза, преписивањем у свеску, бележењем кључних речи или подвлачењем:

- читам са разумевањем;
- читање и *онављање својим речима;*
- много читам;
- читањем и читањем, *најлас, док не уђе у главу;*
- читам, *преичавам;*
- читам, *одвлачим најважније, кључне речи* вадим на папир или на маргине.

Неколико студената као стратегију заправо наводи колико редовно или нередовно уче:

- учим *редовно;*
- *пред колоквијуме и исшише;*
- *кампањски;*
- кад гори под нојама;
- углавном учим *када је то ошредно.*

Поједини студенти ослањају се на белешке са предавања:

- па најлакше *из соштивених белешки,* трудим се да редовно веждам и слушам предавање, што више учествујем, после то поновим из белешки и то је то;

- највише *слушам предавања* и радим домаћи, то је 70% научног градива.

Јасно је да ови одговори верно осликавају студентску популацију онако како их доживљавају професори, а то је да су неки студенти вредни и посвећени, редовно долазе на часове и редовно уче, док су други повремено посетиоци предавања и вежби, а уче кад дође време за проверу знања. Оно што остаје нерешив проблем јесте како доказати потоњој групи студената да такво повремено, нередовно и краткорочно учење не води ка истинском усвајању градива, већ да се информације задржавају само у краткорочном памћењу које им послужи док треба да полагају испит, а после тога мало шта остаје запамћено. Професори који држе предмете на вишим годинама студија често уочавају овај проблем у облику недостатка претходног знања код студената, јер предмети на трећој и четвртој години подразумевају савладано градиво из прве и друге године, те се на та сазнања ослањају. Уколико студент та сазнања нема, јер их је заборавио због тога што учењу није посветио довољно пажње, посао професора на вишим годинама тиме је тежи, а савладавање градива спорије и много мање ефикасно.

И одговори на следеће питање у вези са посебним напорима које студенти улажу (*Како себи помажете да научите нешто теško?*) даје поткрепљење одговорима из претходног питања. Прва уочена категорија је *ујорносї ѝри учењу*:

- *ујорносї*;
- *рад, рад, и само рад*;
- *понављам 50 ѝушї*;
- *говорим себи да сам глуп ако не схватам и док не схваћим не ѝресїајем са учењем.*

Друга група студената покушава да користи когнитивне стратегије (прва три примера) или стратегије памћења (последња два примера) и тражи неке дубинске везе у информацијама које покушавају да савладају:

- *одјасним ѝо себи на једносїавнији начин, логички. зато не волим дефиниције – често морају да се уче напамет*;
- *читам више пута, ѝокушавам да кажем на групи начин који би лакше упамтила*;
- *анализирам ѝрадиво до саме сржи*;

- *покушам да направим њесму од њоѡа;*
- *некада црѡам ѡјмове.*

Неколико студената прибегава друштвеним стратегијама, било тако што се обрати за помоћ професору или неком другом студенту:

- *консулѡујем се са неким од колега;*
- *обратѡим се за ѡмоћ;*
- *црѡчам са колеѡом;*
- *не знам ни сама, неко ми ѡмоћне.*

Један студент чак наводи и једну афективну стратегију:

- *пустим музику, смирује ме.*

Јасно је да је дијапазон стратегија које студенти користе веома широк, па се морамо запитати да ли је баш свака примењена стратегија ефикасна и да ли студент њоме постиже циљ. С обзиром на то да се на развоју стратешке компетенције код студената ради веома мало, готово никако, јасно је да су студенти препуштени себи по овом питању и да ли чују од других како уче, па то и сами пробају, или покушавају да сами смисле неки приступ учењу који ће им донети успех. Поред тога, индивидуалне разлике међу студентима, тип личности или доминантан стил учења свакако онемогућавају смишљање савршене, универзалне формуле како најлакше савладати градиво, тако да је ово област којој је потребно посветити још доста пажње и која завређује детаљније истраживање.

Последње питање односило се на то да ли испитаници имају стечене радне навике и овде је углавном ситуација равномерно подељена:

- једанаест студената тврди да их има;
- десет студената признаје да их нема, од тога троје изражава жаљење;
- два студента кажу да зависи од расположења.

Да закључимо, ставови студената према учењу махом су позитивни, учење доживљавају као изазов, барем у неким ситуацијама, савладавање градива изазива у студентима пријатно узбуђење и друге позитивне емоције, а већина студената ослања се на читање као стратегију за учење.

ЗАКЉУЧАК У овом раду имале смо за циљ да истражимо какав однос студенти имају према учењу, тј. какве ставове и уверења негују у вези са високошколском наставом филолошких предмета. Полазећи од општих смерница кроз упитник отвореног типа испитале смо уверења студената о квалитету наставе, учешће студената у наставном процесу и ставове које имају према учењу. Закључци до којих смо дошле су да студенти ангажовано размишљају о настави и желе јасна, интерактивна предавања, што је категорија која се провлачи кроз велик број питања. То се види и у чињеници да студенти као облик рада највише цене вежбе, на којима заиста имају прилику да учествују, те радо уче алтернативним методама и међусобно разговарају о градиву. Већина њих показује мотивисаност за учењем, напретком и усавршавањем и желе да добију прилику да учествују, да науче, да напредују. Због тога не изненађује што одговори указују на то да савладавање градива изазива у студентима пријатно узбуђење и друге позитивне емоције, а учење доживљавају као изазов барем у неким ситуацијама.

На овом малом узорку дошле смо до изненађујућих резултата, а наше очекивање да су студенти апатични и незаинтересовани није потврђено. Напротив, подаци које смо добили упућују на то да студенти веома добро знају шта желе и које врсте рада су ефикасније, као и на то да у већем степену имају позитивне ставове и исправна уверења у вези са процесом учења и наставе на високошколској установи. Ови би се резултати могли искористити за постепену промену наставне парадигме у високошколском образовању, где би кључни појам био интерактивност, што би свакако допринело већој ангажованости студената и повећаној мотивисаности да сами буду креатори свог процеса учења. Међутим, како смо већ рекле, закључци до којих смо дошле ограничени су истраживачким нацртом, па их је потребно потврдити кроз већу студију мултидисциплинарног типа, где би се квантитативно, уз статистичку обраду података, испитале установљене категорије представљене овде, што је свакако тема неког наредног рада.

ЛИТЕРАТУРА Ashby, E. (1973). The structure of higher education: A world view. *Higher Education*, 2, 142-151.

Bennett, W. J. (1984). *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities (NFAH).

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Blagojević, S., i Kulić, D. (2013). *Strani jezici na tercijarnom stepenu obrazovanja - teme iz učenja i nastave*. Niš: Filozofski fakultet.
- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO.
- Đorović, D. (2004). Odnos studenata humanističkih nauka prema stranim jezicima. *Nastava i vaspitanje*, 53 (4-5), 448-464.
- Entwistle, N. J. (1984). Contrasting perspectives on learning. In: F. Marton et al. (Eds.), *The Experience of Learning* (3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle N. J. & Percy, K. A. (1974). Critical thinking or conformity? An investigation into the aims and outcomes of higher education. In: C. F. Page & J. Gibson (Eds.), *Research into Higher Education 1973* (1-5). London: SRHE.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2009). Understanding student learning. In: H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (8-26). New York: Routledge.
- Gibbs, G. (1990). *Improving Student Learning Project: Briefing Paper for Participants in the Project*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.
- Ignjačević, A. (2006). *Engleski jezik u Srbiji*. Beograd: Filološki fakultet.
- Knapper, C. (1990). Lifelong learning and university teaching. In: I. Moses (Ed.), *Higher Education in the Late Twentieth Century: Reflections on a Changing System* (22-30). University of Queensland: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Maksimović, J., i Osmanović, J. (2014). Stavovi studenata društvenih i humanističkih nauka o proučavanju stranih jezika. *Philologia Mediana*, 6 (6), 443-460.
- Nicholls, G. (2002). *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Whitehead, A. N. (1967). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Free Press (first published by Macmillan in 1929).

ДОДАТАК 1. УПИТНИК КОРИШЋЕН У ИСТРАЖИВАЊУ

1. Како бисте описали квалитетну наставу (шта бисте очекивали од наставника, начин рада)?
2. За коју врсту наставе сматрате да је најефикаснија за вас?
3. Колико мислите да би студенти требало да учествују у настави (описати на који начин, у којим приликама)?
4. Колико сте учествовали у досадашњој настави (опишите да ли сте били присутни духом и пратили наставу, да ли сте покушали да учествујете, постављате питања, кажете да вам нешто није јасно, и сл.)?
5. Да ли сте икада осетили пријатно узбуђење зато што се схватили сврху изучавања неке области, или разумели неку нову материју или савладали нешто што вам је представљало проблем?
6. Да ли учење доживљавате као изазов?
7. Опишите у чему се састоји ваша стратегија учења.
8. Како себи помажете да научите нешто тешко?
9. Да ли сматрате да сте стекли радне навике?

ISIDORA M. WATTLES

UNIVERSITY UNION
FACULTY OF LEGAL AND BUSINESS STUDIES IN NOVI SAD
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

BILJANA B. RADIĆ-BOJANIĆ

UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF ENGLISH STUDIES

SUMMARY

STUDENTS' ATTITUDES AND BELIEFS CONCERNING
UNIVERSITY CLASSES OF PHILOLOGICAL SUBJECTS

Nowadays university, especially some faculties and departments, fight for survival in the market in many different ways, one of them being the increase in the number of students, which consequently affects the choice of teaching methods and class organization thus leading to heterogeneity in the classroom. The most important consequence of this diversity is the fact that each group of students

comprises different individuals who differ in motivation, intellectual abilities and previous knowledge. These factors represent classroom problems that teachers have to tackle in order to achieve better learning outcomes for each student. This paper, therefore, relies on a qualitative research design conducted via an open-ended questionnaire, to investigate the students' stance towards philological subjects, i.e. their attitudes and beliefs concerning teaching quality, student participation in the teaching process and their relationship towards studying. General conclusions indicate engaged thinking about classes and a need for clear and interactive classes, which is in accordance with the nature of philological studies and subjects, as well as modern views and recommendations about teaching.

KEYWORDS: university; philological subjects; students; attitudes; beliefs.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).