

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: Филозофски



ИЗВЈЕШТАЈ

о оцјени урађене докторске дисертације

І ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

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

Именована је Комисија у саставу:

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

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

ІІ ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

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

Објављени радови:

- Vejo, E. Adilović, M. i Durmić, A. (2016). *Religioznost i rizična ponašanja adolescenata u urbanim sredinama FBIH*. Sarajevo: Centar za dijalog – Vesatijja.
- Durmić, A. (2011). Koncept rizičnih i zaštitnih faktora u prevenciji poremećaja u ponašanju. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, br. IX /2011, (str. 189 – 207).
- Durmić, A. (2012). Sociopedagoški prilog razumijevanju dječijih predrasuda. Urednici: I. Pehlić i A. Hasanagić. *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija* (str. 101–119). Zenica, BiH: Islamski pedagoški fakultet.
- Durmić, A. (2012). Socijalni kapital i unutarnji resursi mladih. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, br. X/2012, (str. 89–105).
- Vejo, E. i Durmić, A. (2013). Sadržajno propitivanje razvojnih prednosti iz perspektive interpersonalnog identiteta mladih. U *Zborniku radova sa IV Međunarodne naučno-stručne konferencije*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Vejo, E. i Durmić, A. (2013). Interpersonalni identitet mladih. *Zbornik radova sa VII. Međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija DANAS*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Vejo, E., Pehlić, I. i Durmić, A. (2013), Afirmacija ideje socijalne pedagogije kroz univerzitetski studijski program. *Zbornik radova sa Znanstveno-stručne međunarodne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Vejo, E., Adilović, M., Begagić, E., Neimarlija, M. i Durmić, A. (2014). Dinamika očekivanja i promjena u dvadesetogodišnjem periodu prisustva Vjeronauke u školi. *Novi Muallim – časopis za odgoj i obrazovanje*, (15)54, 53–59.
- Vejo, E., Vlah, N. i Durmić, A. (2014). Komparativna studija stavova prema kooperaciji u socijalnim sukobima između bosanskih, hrvatskih i pakistanskih učitelja. *Znakovi vremena: časopis za filozofiju, religiju, znanost i društvenu praksu*, (17)65/66, 115–128.
- Vejo, E. i Durmić, A. (2015). Studenti sa posebnim potrebama u visokom obrazovanju: socijalnopedagoška perspektiva. *Zbornik radova sa III Međunarodne naučno-stručne konferencije: profesionalna rehabilitacija, stanje, mogućnosti i perspektive*, god. 2015, br. 1, (str.79–85).

1) Име, име једног родитеља, презиме;

2) Датум рођења, општина, држава;

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

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

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

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

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

„Педагошка димензија универзитетске наставе и циљне оријентације студената“

Садржај:

ПРЕДГОВОР И ЗАХВАЛА	i
САДРЖАЈ	iii
ЛИСТА ТАБЕЛА	v
ЛИСТА СЛИКА	v

АПСТРАКТ	vi
ПОГЛАВЉЕ I	1
УВОД	1
Теоретска основа истраживања	5
Предмет и сврха истраживања	10
Значај истраживања	11
Истраживачка питања	14
Ограничења истраживања	14
Дефиниција основних термина	15
ПОГЛАВЉЕ II	18
ТЕОРЕТСКО РАЗМАТРАЊЕ ПРОБЛЕМА	18
Мотивација у наставном процесу	18
Теорија циљева постигнућа	32
Историјски развој теорије циљева постигнућа	39
Циљеви усмјерени ка зрењу и перформативни циљеви	44
Четвродимензионални оквир циљних оријентација (2 x 2)	56
Циљеви усмјерени ка избјегавању рада	60
Значај теорије циљева у васпитно-образовном процесу	63
Педагошка димензија универзитетске наставе	73
Универзитетска наставна клима	79
Амбијент оцјењивања у настави	89
ПОГЛАВЉЕ III	96
МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	96
Циљ, задаци и хипотезе истраживања	98
Инструменти	101
EQCM-скалер	101
Инструмент за мјерење наставне климе на универзитетима и колеџима (College and University Classroom Environment Inventory)	102
Инструмент за мјерење амбијента оцјењивања у настави (Classroom Assessment Environment)	103
Узорак истраживања	105
Процедура провођења истраживања	105
ПОГЛАВЉЕ IV	107
НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА	107
Дескриптивни и корелациони приказ испитаних варијабли	107
Педагошке димензије универзитетске наставе као предиктори циљних оријентација	112
Циљ усмјерен ка зрењу	112
Перформативни циљ	115
Циљ усмјерен ка избјегавању рада	119
Разлике с обзиром на пол испитаника	123
Разлике с обзиром на студијску годину испитаника	126
Повезаност академског успјеха и циљних оријентација студената	129
ПОГЛАВЉЕ V	133
РЕКАПИТУЛАЦИЈА НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА	133
ПОГЛАВЉЕ VI	144
ЗАКЉУЧАК	144
ЛИТЕРАТУРА	148
ПРИЛОЗИ	166
EQCM-скалер	167
College and University Classroom Environment Inventory	168
Classroom Assessment Environment	173

Основни подаци о дисертацији

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

1) Наслов докторске дисертације;

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

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Разлог:

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

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

Проблем:

Уважавајући досадашњу логику истраживања у области циљева постигнућа, истраживање се креће у оквирима испитивања предиктора, али и исхода циљних оријентација студената. Када је ријеч о предикторима циљних оријентација студената, постоје истраживања која указују да су циљеви које студенти усвајају налаз њиховог претходног искуства у контексту учења, односно њихових персоналних карактеристика и стремљења (Еллот анд Цхурцх, 1997). Међутим, поред тога, велики значај придаје се и контексту (Ames, 1992a) у коме се јавља постигнуће, као што су школе, факултети, спорт, пословно окружење и слично. Школска и наставна клима представљају једно од важних фактора унапређења наставног процеса, али и мотивације како наставника тако и ученика за рад и успјех. Наставна клима као критеријска варијабла биљежи конзистентне повезаности са различитим когнитивним и афективним исходима ученика (Haertel et al, 1981, према Treagust and Fraser, 1986). С друге стране, варијабла амбијента оцјењивања у настави, како је то

Брухартова разрадила у својим теоретским приступима, представља начин на који ученици перципирају моделе процјене заступљене у настави од стране наставника и тако развијају когнитивне обрасце који се односе на различит значај, вриједност и тежину које приписују задацима, али и могућност успјеха (Brookhart, 1997a). Ова вјеровања тако даље дјелују на очекивања, труд који ће ученик уложити и мотивацију за постигнуће. С обзиром да на прве факторе, наставници и професори могу дјеловати у нешто мањем обиму, нарочито професори на универзитетима, који раде са већ формираним младим људима и са поприлично изграђеним ставовима и погледима на свијет и простор учења, онда се као могући правац дјеловања састоји у посвећивању пажње контексту у коме се учење јавља, у овом случају, контексту универзитетске наставе.

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

Предмет:

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

Циљ истраживања:

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

Хипотезе:

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

- Педагошка димензија универзитетске наставе, мјерена путем универзитетске наставне климе и перцепције амбијента оцјењивања у настави, значајно одређује циљне оријентације студената те се могу идентификовати кључни предиктори циљних оријентација студената. Подлогу за ову хипотезу налазимо у истраживањима (Ames, 1992a, 1992b; Ames, 1984b; Dweck and Leggett, 1988; Urdan, Midgley and Anderman, 1998).
- Разлике у циљним оријентацијама, перцепцији универзитетске наставне климе и амбијента оцјењивања у настави неће постојати с обзиром на варијаблу пол, што темљимо на досадашњим истраживањима (Buldur, 2014; Narackiewicz i sar. 2002; Midgley i Middleton, 1997; Roeboken, 2007; Ryan i Pintrich, 1997). Такође, разлике неће постојати и с обзиром на варијаблу године студија што темљимо на истраживањима (Anderman and Anderman, 1999; Anderman and Midgley, 1997).
- Постоји статистички значајна повезаност циљних оријентација студената и академског успјеха, на начин да ће студенти са перформативним циљевима постизати високе оцјене, док ће студенти са циљевима усмјереним ка избјегавању рада постизати најниже оцјене, те да код циљева усмјерених ка зрењу неће постојати повезаност. Наведену хипотезу темљимо на сљедећим истраживањима (Elliot and Church, 1997; Narackiewicz и сарадн., 2002; Linnenbrick-Garcia, Tyson and Patall, 2008).

Литература кориштена у овом раду:

- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational Assessment*, 13, 243–266.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *Proceedings of the second International Conference of Teaching and Learning*. University College. Malaysia.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4, 105–120.
- Alleman, J. and Brophy, J. (1994). Teaching that lasts: College students' reports of learning activities experienced in elementary school social studies. *Social Science Record*, 30(2), 36–48; 42–46.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. E. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 1, 177–207. Nueva York: Academic Press
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk and J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327 – 348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C., and Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409–414.
- Ames, C., and Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Anderman, E., and Midgley, C. (1998). *Motivation and middle school students*. ERIC Digest, 1D421281.
- Anderman, E. M., and Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Anderman, E. M., and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298
- Anderman, L. H. and Leake, V. S. (2005). The ABCs of motivation an alternative framework for teaching preservice teachers about motivation. *The Cearing House*, 78, 5. Research Library. 192–196.
- Anderman, L. H., and Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21–37.
- Anić, S. Klaić, N. i Domović, Ž. (1998), *Rječnik stranih riječi: tuđice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze*, Zagreb, Hrvatska: Sani-plus.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. Y.: D. Van Nostrand.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, and N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37–61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation:*

- Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623–649.
- Barić, R. Vlašić, J. i Cecić-Erpić, S. (2014). Ciljna orijentacija i intrinzična motivacija za nastavu TZK: Koliko je percipirana kompetentnost važna, *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 6(1), str. 117–126.
- Barron, K. E., and Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706–722.
- Barron, K. E., and Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39, 357–374.
- Beck, U. (2001). *Rizično društvo: U susret novoj moderni*. Beograd: Filip Višnjić.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87–98.
- Bodmann, S., Hulleman, C. S. and Harackiewicz, J. M. (2008). Achievement goal systems: An application of goal systems theory to achievement goal research. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, ½, 71–96.
- Bognar, V. i Matijević, M. (2002). *Didaktika. 2. izmijenjeno izdanje*. Zagreb, Hrvatska: Školska knjiga.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme*, 15(1), 129–135.
- Brookhart, S. M. (1997a). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10, 161–180.
- Brookhart, S. M. (1997b). Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 323–330.
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. ASHE–ERIC Higher Education Report, 27(1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106, 9–458.
- Brookhart, S. M. (2005). Assessment Theory for College Classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 5–14.
- Brookhart, S. M., and Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16, 27–54.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students To Learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40–48.

- Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200–215.
- Brophy, J. E. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167–176.
- Buldur, S. (2014). The investigation of the relationship between the students' perceptions about the classroom assessment environment and their achievement–goal orientations: Gender perspective. *Education and Science*. 39(176), 213–225.
- Chappuis, S., and Stiggins, R. (2002). Classroom Assessment for learning. *Educational Leadership*. 40–43
- Church, M. A., Elliot, A. J., and Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko, Hrvatska: Naklada Slap.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews Psychology*, 51, 171–200.
- Denzine, G., and Brown, R. (2015). Motivation to learn and achievement. In R. Papa (Ed.). *Media Rich Instruction: Connecting Curriculum To All Learner*, (pp. 19–35). New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451–462.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jasterbarsko, Hrvatska: Naklada Slap.
- Dowson M., and McInerney D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113.
- Dowson, M. and McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work–avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35–42
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S., and Elliott, E. S. (1984). Achievement motivation. In P. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*, 4, 643–691. New York: Wiley.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social–cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., and Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In Spence, J. T. (ed.), *Achievement and Achievement Motives*, San Francisco, CA: W. H. Freeman
- Eckersley, R. (2011). A new narrative of young people's health and wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 14(5), 627–638
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivaation and

- achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J., and Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A., J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628.
- Elliot, A. J. & Fryer, J. W. (2008). The goal construct. In J. Shah and W. Gardner (Eds.) *Handbook of Motivation Science* (pp. 235–250). New York, NY: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. (2005). Conceptual history of achievement goal construct. In A. J. Elliot, and C. S. Dweck, (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*, (pp. 52–73). New York, NY and London, GB: The Guilford Press..
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Eppler, M. A., & Harju, B. J. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and non-traditional college students. *Research in Higher Education*, 38, 557–573.
- Epstein, J. L. (1987). An examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement. Report No 6. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools
- Feather, N. T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality. And Social Psychology*, 13, 129–144.
- Fraser, B. (1993). Classroom environments in post-compulsory education. *Youth Studies Australia*, 41–46.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307–325.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498–518.
- Frey, B., & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 402–423.
- Gallagher, D., Jo. (1998). *Classroom assessment for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187–194.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillan.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- Grgin, T. (1996). *Edukaciona psihologija*. Jastrebarsko, Hrvatska: Naklada Slap.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997).

- Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284–1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562–575
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hofer, B., Yu., S. & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57–85). New York, NY: Guilford.
- Hoyert, S. M. & O'Dell, C. D. (2006a). A Brief Intervention to Aid Struggling Students: A Case of Too Much Motivation? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1–13.
- Hoyert, S. M., O'Dell, C. D., & Hendrickson, K. A. (2012). Using goal orientation to enhance college retention and graduation rates. *Psychology Learning and Teaching*, 11(2), 171–179.
- James, V. H., & Yates, S. H. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Educational Journal*, 8(2), 68–80.
- James, V. H., & Yates, S. M. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Education Journal*, 8(2), 68–80.
- Juričić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-predmetno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2), 329–346.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1997). *School cultures*. In H. Walberg and G. Haertel (Eds.). *Psychology and educational practice* (Chapter 16, pp. 342–355). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*. 39(2014), 42–58.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental. In T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research and*

- social issues*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Koludrović, M., Bubić, A. i Reić-Ercegovac, I. (2015). Samoefikasnost i ciljne orijentacije kao prediktori akademskog postignuća srednjoškolaca, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(4), 579–602.
- Koludrović, M. i Reić-Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika, *Društvena istraživanja: časopis za opšta društvena pitanja*, 23(2), 283–302.
- Kožuh, B. i Suzić, N. (2010). *Obrada podataka u istraživanjima*. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet.
- Legrand, L. (1993). *Obrazovne politike*. Zagreb: Educa.
- Lesourne, J. (2000). *Obrazovanje i društvo: izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69–78.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19–70.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 77–104). New York, NY: Taylor Francis.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In: R. E. Ames, and C. Ames, (Eds.). *Motivation in education: student motivation*, (pp.115–144). San Diego, CA: Academic Press.
- Maehr, M. L. & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93, 593–610.
- Maehr, M. L., & Sjorgen, D. D. (1971). Atkinson's theory of achievement motivation: First step toward a theory of academic motivation? *Review of Educational Research*, 41(2), 143–161.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.). *Studies in crossculturalpsychology* (Vol. 3, pp. 221–267). New York, NY: Academic Press.
- Mandarić, V. B. (2009). *Mladi integrisani i(i)li marginalizirani*. Zagreb, Hrvatska: Glas Koncila.
- Mandić, P. i Gajanović, N. (1991). *Psihoogija u službi učenja i nastave*. Lukavac: Grafokomerc Tunjić.
- Mansfield, C., & Wosnitza, M., (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20(2), 149 – 165.
- Marinković-Nedučin, R. i Lazetić, P. (2002). *Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu: vodič kroz ECTS*. Beograd: Alternativna kademska obrazovna mreža.
- Martinez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14, 78–102.
- Maslov, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Matijević, M. (2005). Evaluacija u vaspitanju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279–289.

- Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 27–33.
- Mavrak, M. (2005). Metodologija predavanja: oblici rada sa odraslima. U: Z Hadžibegović i saradn., *Prilozi za pedagoško–andragošku praksu na univerzitetu*, (str. 19–43). Sarajevo, BiH: DES.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Irvington Publishers.
- McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263).
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 26, 399–427.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2005). Classroom goal structure, students motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under–explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance–approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 23, 77–86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1992). The transition to middle school: Making it a good experience for all students. *The Middle School Journal*, 24, 5–14.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L. H., Roeser, R. W., Urdan, T. C., Anderman, E. M., et al. (1996). *Patterns of Adaptive Learning Survey*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miki, K., & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology*, 76, 260–268.
- Miller, M. S. (1999). Classroom assessment and university accountability. *Journal of Education for Business*, 75(2), 94–98.
- Moller, A. C. & Elliot, A. J. (2006). The 2x2 Achievement goal framework: An overview of empirical research. *Focus on Educational Psychology*. Ed. Mitel, A.V. pp. 307–326. Nova Science Publishers.
- Muminović, H. (2005). Motivacija u nastavi i kreativni rad studenata i učenika. U: Z. Hadžibegović i saradn., *Prilozi za pedagoško–andragošku praksu na univerzitetu* (str. 11–22). Sarajevo, abiah: DES.
- Murayama, K. & Elliot, A. J. (2009) The joint influence of personal achievement goals

- and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432–447.
- Myers, D. G. (2010). *Psychology: Eighth edition in modules*. New York: Worth Publishers.
- Narvaez, D. (2010). Building a sustaining classroom climate for purposeful ethical citizenship. In T. Lovat and R. Toomey (Eds.). *International research handbook of values education and student wellbeing* (pp. 659–674) New York, NY: Springer Publishing Co.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Pahljina-Reinić, R. i Kukić, M. (2015), Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij, *Psihologijske teme*, 24(3), 543–556.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i vaspitanja*. Zagreb, Hrvatska: Znamen.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation*, (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk, and J. L. Meece (Eds.). (pp. 149–183). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R. (2003) A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Radovan, M. i Makovec, D. (2015), Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *CEPS Journal*, 5(2), 115–138.
- Remedios, R. & McLellan, R. (2009). Goal theory and self-determination theory: Theory and current debates. *British Psychological Society Science Quarterly*, 25, 226–251.
- Roebken, H. (2007). Multiple goals, satisfaction and achievement in university undergraduate education: A student experience in the research university (SERU). A project research paper presented at the centre for studies in higher education.

- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme, 13*(1), 105–117.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology, 90*, 528–535.
- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*, 329–341
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education, 45*(8), 792–806.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*, 48–58.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173–208.
- Seifert T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *Educational Psychology, 71*(1), 81–92.
- Self-Brown, S. R., & Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on students achievement goal orientation. *The Journal of Educational Research, 97*(2), 106–111.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology, 97*, 320–336.
- Senko, C., Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of masteri and performance-approach goals. *Handbook of motivation science*. 100–113.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*, 4–14.
- Stanišak-Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu, 154*(4), 473–491.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York, NY: Macmillan.
- Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Sarajevo, BiH: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo, BiH. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka, BiH: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka, BiH: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005b). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka, BiH: Fakultet poslovne ekonomije.

- Suzić, N. (2010). Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje. *Vaspitanje i obrazovanje*. Časopis za pedagošku teoriju i praksu br. 3 (Podgorica).
- Suzić, N. (2011). Students motivation for sports and their evaluation of school. *SportLogia*, 7(1), 35–44.
- Tanović, L. (2005). Reforma visokog obrazovanja u BiH – Bolonjski proces. U: Z Hadžibegović i saradn., *Prilozi za pedagoško–andragošku praksu na univerzitetu*, (str. 11–22). Sarajevo, BiH: DES.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientation in student's perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291–312.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291–312.
- Thorkildsen, T., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179–202.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63–83
- Treagust, D. F. & Fraser, B. J. (1986). *Validation and application of the college and university classroom environment inventory* (CUCEI). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, San Francisco, CA, April 16–20, 1986).
- Treasure, D. C. (1993). A social–cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana–Champaign.
- Urđan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10., pp. 99–141). Greenwich, CT: JAI Press
- Urđan, T. & Turner, J. C. (2005). Competence and motivation in the classroom. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. (pp. 297–317). New York, NY: Guilford Press.
- Urđan, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two–goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213–243.
- Urđan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349.
- Urđan, T., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. Urđan (Ed.). *Advances in motivation and achievement*, Vol. 11 (pp. 123–158). Stamford, CT: JAI Press
- Urđan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). Classroom influences on self–handicapping strategies. *American Educational Research Journal*. 35, 101–122.
- Valentini, N. C., & Rudisill, M. E. (2006). Goal orientation and master climate: a review of contemporary research and insights to intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(2), 159–171.
- Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća (2014). Nastava orijentirana na učenje. U L. W. Anderson i C. N. Aetopulos (Urednici). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.

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

Резултати претходних истраживања:

Пол Пинтрич разликује три опште перспективе у истраживању циљева (Pintrich, 2000б). Прва перспектива представља истраживање индивидуалних циљева постављених за одређени задатак или проблем, тзв. таргетни циљ (изв. target goal) у оквиру које се спецификују стандарди или критерији за евалуацију извршења нечег, нпр. циљ да се уради тест са 80% тачно одговорених питања. Међутим, овдје се не покушавају идентификовати разлози које особу постављају у ситуацију остварења циља, тако да друга перспектива настоји да одговори на питање зашто су особе мотивисане уз настојање да се спецификује ранг међу потенцијалним циљевима који воде мотивисаном понашању.

Трећа перспектива говори о циљевима постигнућа и на неки начин представља средину између прве двије перспективе, односно између специфичних циљева и више глобалног циљног приступа. Тако је примарни циљ ове перспективе указати на разлоге који стоје у позадини тежње за постигнућем у процесу васпитања и образовања. Осим примјене у васпитању и образовању постоји тенденција да се овај концепт прошири и на друге контексте постигнућа као што су пословно окружење или окружење спорта, атлетике и слично. Прва и друга перспектива говоре више о општим циљевима (нпр. срећа, сигурност) и њиховој примјени у различитим контекстима, међутим конструкт циљева постигнућа је развијен како би се појаснила мотивација постигнућа и с тим у вези повезаног понашања. Посљедња перспектива фокусира се само на циљеве постигнућа који се односе на развој и демонстрацију компетенција (Ames and Archer, 1988; Elliot, 1999). Међутим, теоретичари циљева указали су и на социјалне циљеве (Anderman and Anderman, 1999б; Urdan and Maehr, 1995) који кроз повезаности са вршњацима, одговорност и статус у вршњачким групама утичу на мотивацију ученика. Док су циљеви постигнућа више конструисани

помоћу компетенције уз фокусирање на постизање постигнућа, социјални циљеви највишим дијелом су социјално генерисани, односно више се говори о значају који социјални циљеви имају за мотивацију ученика. Урдан и Маер дефинишу социјалне циљеве као „социјалне разлоге за академско постигнуће“ (Urdan and Maehr, 1995, стр. 232). Сузић (2002) за социјалне циљеве каже да указују на потребу појединца да себи осигура социјалну подршку, али и да оствари доказ властите компетенције, при чему се циљеви постигнућа помјерају са егоријентације на социјалну бригу, социјалну сагласност.

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

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

У области истраживања мотивације првобитно је Хенри Мари примјењујући тест тематске аперцепције дошао до 27 различитих потреба, а међу њима се нашла и потреба за постигнућем (али и страх од неуспјеха), коју је он дефинисао као овладавање тешким задацима уз превазилажење свих препрека с циљем да се постане експерт (Murray, 1938, према Remedios and McClelland, 2009). Касније су ови концепти даље развијани од стране Мек Клиленда и сарадника (McClelland и сарадн., 1953) који су говорили да сви људи имају унутрашњу потребу за постигнућем, а коју је касније Аткинсон (1964) описао као капацитет за доживљавање поноса приликом постигнућа.

Мек Клиленд и сарадници (McClelland и сарадн., 1953) и Аткинсон (1964) говоре о постигнућу које је резултат емоционалног конфликта између тежње за успјехом и избјегавањем неуспјеха. Тако, на примјер, нада у успјех и антиципација поноса који ће се појавити усљед постигнућа или превазилажења других особа, охрабрује оне појединце који су ка успјеху оријентисани и теже за изврсношћу. На другој страни, особе које су оријентисане ка избјегавању неуспјеха, могућност доживљаја срама води ка избјегавању оних ситуација за које они предвиђају да их могу довести до неуспјеха. Тако да је баланс или више дисбаланс између ова два фактора онај који одређује смјер, интензитет и квалитет понашања усмјереног ка постигнућу. Управо, ови разлози неким

ауторима обезбјеђују основу на којој Мек Клиленда сврставају у теоретичаре унутрашње мотивације. Наиме, тако Сузић (1998, стр. 113) наводи да мотив постигнућа код Мек Клиленда постаје особина личности која се развија позитивним афективним асоцијацијама. Овом мотиву доприноси и мотив избјегавања неуспјеха. У основи мотива постигнућа је тежња личности да реализује властите потенцијале као постигнуће. Понос који при томе личност осјећа је унутрашњи мотив. Тиме се види да Мек Клиленд посебан значај придаје емоцијама, што је значајан унутрашњи аспект мотивације.

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

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

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

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

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

Керол Ејмс за циљ постигнућа каже да представља „интегративни образац

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

мишљења, атрибуција и емоција који усмјерава понашање и представљен је различитим облицима приступа, укључења и одговора на активности постигнућа“ (Ames, 1992a, стр. 261).

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

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

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

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

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

При појашњавању циљева постигнућа неки теоретичари (Anderman and Midgley, 1997; Pintrich, 1999, 2000a,б) се фокусирају на задатке у наставном процесу и начин на који се овладава тим задацима. Тако настоје да појасне које задатке дијете и млада особа бира (тешке или једноставне), колико се посвећује задатку и устрајава на његовом овладавању, колико енергије улаже у извршење те успјех извршења ових задатака. За Пинтрича тако циљна оријентација представља општу оријентацију према задатку, а она укључује вредновање сврха и разлога за одређено понашање, начин на који се дефинише успјех и компетенција, начин на који се прилази труду, како се тумаче грешке али и општи стандарди који се користе у евалуацији извршења задатка (Pintrich, 2000б). У ранијем раду Пинтрич за циљ каже да представља својеврсну структуру знања или персоналну, субјективну концепцију или теорију о сврси за извршењем задатка, постигнућем (Pintrich, 2000a). Уствари, циљеви постигнућа се разликују у квалитети когнитивних селф-регулационих процеса. Селф регулациони процеси се односе на активну укљученост у процес учења и анализирање захтјева које траже

школски задаци. Након ових селф регулационих процеса врши се планирање и мобилизација ресурса с циљем одговора на захтјеве које задаци носе, али и мониторинг прогреса на испуњењу задатака (Pintrich, 1999).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања:

Истраживачи дуго траже начин на који би разумјели и структурисали наставно окружење, а које би дјеловало на унапређење мотивације за учење, рад и постигнуће студената на универзитетима. Високошколско образовање у Босни и Херцеговини и промјене кроз које пролази болоњским процесом имплицирају

да би настава trebala polaziti od „мотивационо ефикасних модела наставе у којима студент јасно зна шта се учи, који су критеријуми за освајање кредита у току наставе, а који на крају или за испит“ (Suzić, 2005b, стр. 5).

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

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

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

Тиме би ово истраживање на научном нивоу дало прилог подручју истраживања контекстуално-ситуационих варијабли као предиктора циљних оријентација студената, овдје препознатих кроз варијабле универзитетске наставне климе и амбијента оцјењивања у настави. У научном погледу ради се о јако малом броју истраживача који су се посветили истраживању циљних оријентација у универзитетском окружењу. Такође, рад циља на педагошке димензије универзитетске наставе и циљних оријентација, којим се нуде нове теоретске концептуализације детерминанти циљних оријентација студената. Додатно посматрано, универзитетска наставна клима и амбијент оцјењивања у настави представљају битне детерминишуће оквире мотивације студената и њихових циљних оријентација. Исто тако, ови фактори су важни параметри праћења промјена високошколског образовања, што ће уједно представљати базу за рефлексију, дискусију и инпут за практичне импликације планирања и имплементирања

наставних интервенција. Ове облике научних и практичних импликација треба посматрати кроз оптику тзв. *дијеленог процеса учења*. Дијелени процес учења сугерише на одговорност свих учесника високошколског образовног система. Наиме, у високом образовању постоји реторички консензус који ставља студенте у центар, дефинишући јасне исходе учења за различите програме, при чему се ставља значај на савјетовање, мониторинг и интерактивне моделе поучавања (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Овај консензус постоји и у развоју формата процјене које разматрају не само чињенично знање већ и компетенције као што су аналитичке, критичко мишљење, комуникација, тимски рад и интеркултуралне вјештине. Овај реторички консензус близак је идеји која је усмјерена ка учењу, односно идеји циљева који су усмјерени ка зрењу.

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

Очекивани научни и прагматични доприноси дисертације:

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

Варијабле којима се мјери педагошку димензију универзитетске наставе препознате су кроз наставну климу и амбијент оцјењивања у настави. Када говоримо о перцепцији универзитетске наставне климе, налази указују да је настава, највишим дијелом, усмјерена ка јасном обликовању задатака и активности, при чему су задаци пажљиво и на вријеме планирани с циљем усмјерења студената ка реализацији тих задатака. Такође, настава је обиљежена кохезијом између студената и сатисфакцијом студената наставом, студенти осјећају да су активно укључени у наставу, те да се уважавају као посебне и различите личности.

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

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

Наставна клима знатно зависи од наставника. Наставник који укључи студенте у академски рад развија подстицајну академску наставну климу. Овим

истраживањем ћемо сазнати како наставна клима утиче на циљеве студената.

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

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

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Материјал за истраживање:

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

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

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

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања:

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

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

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

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

2. Други важан налаз односи се на оцјењивање студената.

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

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

3. Трећи налаз односи се на универзитетску наставну климу.

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

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

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

Ово истраживање показује да студенти, који универзитетску наставу перципирају као наставу чији стандарди оцјењивања промовишу и у фокус стављају евалуационе праксе усмјерене ка зрењу и учењу, те наставу која омогућава активну укљученост, више усвајају циљеве усмјерене ка зрењу.

Приказ резултата:

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

Нова сазнања:

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

1. Постоје три категорије студената с обзиром на њихове циљеве: 1) мастери оријентисани или студенти оријентисани на зрење, 2) перформативно оријентисани, односно

студенти оријентисани на то да покажу своја постигнућа, да надмаше друге и 3) студенти оријентисани на избјегавање рада.

2. Оцјењивање оријентисано на зрење даје боље академске ефекте.

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

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

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

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

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

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

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

ПОТПИС ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

Датум: _____

1) Проф. др Ненад Сузић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, биран на предметима уже научне области Опште педагогија и уже научне области Социологија образовања, предсједник,

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

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