

**Prof. dr Aleksandra Gojkov Rajić<sup>1</sup>**

UDK: 37.02

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i ISBN: 978-86-7372-285-6, 26 (2021), p.38-81  
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac

**Prof. dr Jelisaveta Šafranjić<sup>2</sup>**

*Originalni naučni rad*

Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu

**Akademik prof. dr Grozdanka Gojkov<sup>3</sup>**

Srpska akademija obrazovanja, Beograd

**Prof. dr Aleksandar Stojanović<sup>4</sup>**

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače

„Mihailo Palov”, Vršac

## MOTIVACIONE STRATEGIJE KAO FAKTOR USPEHA AKADEMSKI DAROVITIH STUDENATA

---

**Rezime:** Rad predstavlja deo nalaza istraživanja koji se odnosi na *Didaktičke instrukcije kao faktor samoregulacije akademskih postignuća (darovitih) u visokoškolskoj nastavi*, čiji je cilj zasnovan na zapažanjima da istraživanja (Lončarić, 2018, 2014; Thied, 2000; Ghatala, Levin, Pressley, & Lodico, 1985; Ghatala, 1988), uglavnom, idu u pravcu zaključakao značaju proaktivnog obrasca samoregulacije učenja za akademski uspeh. Kognitivisti kao osnovni pokretač u korišćenju strategija vide percepcije studenata o korisnosti tih strategija (Ghatala, Levin, Pressley, & Lodico, 1985) kao značajne faktore uspeha i obratno. Teoretičari socijalne kognicije, čiji stavovi čine teorijska polazišta pomenutog istraživanja, naglašavaju važnost percepcija samoefikasnosti za motivaciju studenata pri korišćenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 1986, 1987, 1997; Zimmerman, 1990, 1995, 1998, 2000).

Dakle, istraživanje iz koga se za ovaj tekst uzima deo podataka ima širi istraživački nacrt koji se fokusira na samoregulisano učenje studenata kao faktor uspehaakademski darovitih u visokoškolskoj nastavi, a rukovodi se pitanjem: *Koliki značaj imajuobrasci (komponente) samoregulacije i crte ličnosti kao faktori uspeha akademski darovitih studenata?* Cilj tog nacrta bio je da se sagledaju odnosi elemenata samoregulacije, pre svega, motivacijski i njihov odnos sa crtama ličnosti iz ugla uspehaakademski darovitih studenata.

Istraživanje je empirijsko, kvantitativno, eksplorativnog karaktera, a vršeno je metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. U ovom radu prikazuje se samo deo nalaza inicijalnog ispitivanja, te se isti moguuzeti i kao pilot, ili prethodno istraživanje. Crte ličnosti snimane su testom ličnosti „Velikih pet” – BFIIV. Baterijom skala Likertovog tipa (KSU-deset subskala) snimane su komponente samoregulisano učenja, koje su rađene po uzoru na više instrumenata drugih autora<sup>5</sup>. Za ovaj rad izdvajaju sepodaci iz subskale *Motivacione strategije*. Koeficijenti pouzdanosti izraženi Cronbahovim koeficijentom su zadovoljavajući; potvrđena je faktorska struktura skala onako kako je definisana u konsultovanoj literaturi (Momirović et al., 1980).

---

<sup>1</sup> rajis@mts.rs

<sup>2</sup> jsafranji@eunet.rs

<sup>3</sup> g\_gojkov@mts.rs

<sup>4</sup> aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

<sup>5</sup> Skale su osmišljene, prikupljene ili preuzete i prilagodene iz različitih izvora (Schunk & Ertmer, 2000; Niemiivirta, 1996; Dweck, 2000; Lončarić, 2014; Paris & Paris, 2001; Schunk & Zimmerman, 2007, 2000; Ley & Young, 2001).

Uzorak je prigodni, a čini ga 514 studenata (192 studenta Novosadskog univerziteta, 191 student Univerziteta u Beogradu i 131 student Univerziteta u Nišu). U okviru ovoga broja je 99 (19,3%) akademski darovitih, čiji je prosečni uspeh na studijama iznad 9,00. Za ovaj rad se kao prediktivne varijable posmatraju: *motivacijske strategije učenja, pol, univerzitet, godina studija, crte ličnosti (mogu se u ovom slučaju posmatrati i kao varijabla moderator)*, akriterijska je: *akademski uspeh studenata (prosečna ocena na studijama)*. Istraživačko pitanje je: U kojoj meri *sumotivacijske strategije* značajne za samoregulaciju i akademski uspeh, odnosno koliko su iste u osnovi manifestovanja akademske darovitosti?

*Osnovni nalazi:*

- T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali motivacionih strategija* između akademski darovitih i ostalih studenata i pokazao je *statistički značajnu razliku* između akademski darovitih ( $M=3,48$ ;  $Sd=0,31$ ) i ostalih ( $M=3,36$ ;  $Sd=0,43$ ).  $T(198)=3,37$ ,  $p=0,001$  (obostrano).
- T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali atribucije neuspeha* između akademski darovitih i nedarovitih studenata i pokazao je da ne postoji statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=2,26$ ;  $Sd=0,45$ ) i nedarovitih ( $M=2,36$ ;  $Sd=0,53$ ).  $T(512)=1,25$ ,  $p=0,21$  (obostrano). Na osnovu klaster analize zaključeno je da i akademski studenti imaju elemente atribucije neuspeha, ali se primećuje da su akademski daroviti studenti samoregulišući strategijama uspeali da drže pod kontrolom negativne tendencije navedenih atribucija, da koče njihovo dejstvo, aktiviraju proaktivni obrazac samoregulacije i ciljne orijentacije u učenju, te sticanjem veština u izvođenju zadataka, stizali do voljnih procesa koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha.
- *Skala motivacionih strategija* ima *statistički značajnu pozitivnu korelaciju* sa svim crtama ličnosti na nivou 0,01.
- U *Motivacionim strategijama* se studenti ne razlikuju u odnosu na pol, te se ova varijabla ne smatra značajnim faktorom u samoregulaciji učenja, razlike su manifestovane u odnosu na fakultet i godine studija.

**Ključne reči:** akademska darovitost, motivacione strategije, samoregulacija.

---

*Postoje tri stvari koje treba zapamtiti o obrazovanju.*

*Prva je motivacija.*

*Druga je motivacija.*

*Treća je motivacija.*

(Terrell, H. B., prema: Bojović, 2017)

## 1. Uvod

Definisanje pojma samoregulacije i samoregulisano učenje imalo je razvojni put u skladu sa istim kojim je išla psihologija. U kasnim decenijama XX stoleća, sa vladajućim biheviorističkim shvatanjima, ponašanje čoveka smatrano je zavisnim od sredinskih uticaja, dakle, reaktivnim, da bi se pojavom geštal modela (Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti – Zimmerman, Kitsantas, & Anastasia, 2002) Atkinsona i McClellanda (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953), javile prve naznake za drugačije pristupe proučavanju kognitivnih procesa, što je otvorilo puteve modelima samoregulacije. Tako su se istraživanja u kognitivnoj psihologiji usmerila ka posmatranju uloge koncepata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja. Dakle, posebna pažnja sve je više posvećivana

odnosu motivacije i kognicije (Mischel, Cantor, & Feldman, 1996; Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Pintrich, 2000, 2003, 2004). U korak sa ovim značajno mesto pripada Bandurinoj (Bandura, 1977) socijalno-kognitivnoj teoriji, kojom se ovom odnosu, dakle vezi motivacije i kognicije, daje poseban značaj u učenju. Glavna ideja Bandurinog pogleda na učenje odnosi se na shvatanje da samoregulaciji učenja i ponašanja čoveka doprinose potkrepljenju tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja individue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1977). Samoefikasnošću kao pojmom Bandura (Bandura, 1986; 1997) dalje nadograđuje pojam samoregulacije, dajući ovom pojmu funkciju regulatora putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne. Dakle, Bandura smatra da se ovim nastojanjem ka cilju upravljaju verovanja osoba o samoefikasnosti, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni. Drugi autori, sa kojima se slaže i Bandura, (Locke & Latham, 2002; Bandura, 1991; Cervone et al., 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005) ističu značaj verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva. Ovo je, zapravo, drugi korak u razvoju samog koncepta samoregulacije. Treba pomenuti da je u procesu nastanka ovoga koncepta bila jasno istaknuta povratna veza ("feedback control"), što je u suštini pristupa kibernetičke teorije kontrole ("cybernetic control theory"), po kojoj je ovaj koncept u jednom vremenu bio sinonim za samoregulaciju. Autori koji su ovome doprineli su Carver i Scheier (1982; 1998, Carver, 2004), po čijim se shvatanjima samoregulacija posmatra kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, u smislu doseganja postavljenih standarda, a u ovome su isticali ulogu ličnosti koja doprinosi da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, što se u istraživanjima retko eksplicitno sreće. Nalazi ukazuju na to da se crte ličnosti na neki način, ipak, uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije.

U teorijskoj konceptualizaciji Carvera i Scheiera (Carver & Scheier, 1982) samoregulacija se određuje kao unutrašnji sistem usmeravanja koji upravlja aktivnostima individue, tj. utiče na ponašanje. Isti autori nalaze da se ciljevi razlikuju po apstrakciji i da se hijerarhijski organizuju, a nivo postavljenog cilja utiče na samopoimanje i posvećenost istom (Carver & Scheier, 1982; Scheier & Carver, 2003). U okviru njihovog koncepta je i hijerarhija petlji povratne informacije, čija je suština u tendenciji smanjenja razlika između trenutnog stanja i doseganja standarda ka kome je cilj usmeren. Način na koji isti funkcioniše ogleda se u tome da pozitivni afekti podstiču na smanjenje truda, i obrnuto. Ovo se pokazalo kao najosetljiviji, ili najkontroverzniji deo ovog teorijskog koncepta samoregulacije, jer veza pozitivnog i negativnog afekta, koju navode Carver i Scheier, sa drugim konceptima samoregulacije nije adekvatno postavljena, a pre svega nije u skladu sa dominantnim dimenzionalnim modelom afekta (Gray, 1990). Grejevi (1990) BIS/BAS bihevioralni sistemi –BIS ("behavioural inhibition system"), koji je u osnovi negativnih afekata, kao posledicama kazne ili izostanka nagrade i suprotno tome, BAS ("behavioural approach system") kao posledica i

osnova nagrade i izbegavanja kazne, i u skladu s tim osnova za pozitivne emocije, ne slažu se sa prethodno pomenutim stavom da pozitivni afekti podstiču na smanjenje truda, i obrnuto. Iza prethodnog moglo bi se zaključiti da se za doprinos koji su istraživanju koncepta samoregulacije dali Carver i Scheier smatra da su bili usmereni na procese samonadgledanja, čija se uloga odnosila na reakciju u trenutku osećaja odstupanja između trenutnog stanja i željenog cilja (Lončarić, 2014). Shvatanje značaja samonadgledanja u procesu samoregulacije podstaklo je i druge na traganja u pravcu teorijske perspektive koja se odnosila na delovanje kao posebnu fazu u okviru samoregulacije.

Drugi pravci u istraživanju samonadgledanja nastaju Baumajsterovom teorijom snage samokontrole (Baumeister, Bratislavsky, Muraven, & Tice, & Baumeister, 1998; Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003), u kojoj se snazi volje daje krucijalno mesto u samoregulaciji. Funkcija volje je u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Značajna je napomena da su osnovne pretpostavke Teorije snage samokontrole postojanje ograničenih kapaciteta za samoregulaciju. Suština ograničenja je u činjenici da samokontrola podrazumeva trud u procesu samoregulacije koji je neophodan u svim postupcima samokontrole, a to znači da se isti može posmatrati kao resurs od čije dostupnosti zavisi samoregulacija, a on često nije u svim situacijama dovoljno dostupan. Smatra se da shvatanje ograničenja samokontrole najbolje objašnjava neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister & Heatheron, 1996; Baumeister et al., 1994; Muraven et al., 1998), ali samokontrola je, ipak, samo jedan aspekt samoregulacije, iako vrlo značajan, nedovoljna za odgovore na pitanja zašto i kako pojedinci postižu samoregulaciju. Tako su fokusiranjem na samokontrolu, kao suštinsku karakteristiku samoregulacije zanemareni drugi značajni aspekti samoregulacije, poput borbe sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom. Tako bi se moglo prihvatiti zapažanje Lončarića (Lončarić, 2014) da su pomenuta kibernetička teorija kontrole i Baumajsterova teorija samokontrole komplementarne, ali da posmatraju različite aspekte samoregulacije.

Potrebno je, dakle, dalje bilo da se u fokusu istraživača, pored aspekata poput postavljanja cilja nađu i drugi aspekti koji objašnjavaju voljne procese koji vode ka ostvarivanju istih. Više pažnje ovome posvetili su modeli "behavioural enaction models" (Abraham & Sheeran, 2000), koji istražuju voljne procese koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja. U osnovi ovih modela su faze koje se razlikuju po načinima pokretanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja (Weinstein, Rothman, & Sutton, 1998). Modeli se, uglavnom, razlikuju po broju faza promene koje idu od nedostatka svesnosti o problemu do neodlučnosti o preduzimanju akcije, analize efekata preduzimanja akcija i započinjanja istih, do uspešnog održavanja istih i izbegavanja povratka na neželjeno stanje. Kao poznate, Lončarić (2014) navodi one koje su ponudili rešenja (Prochaska & DiClemente, 1984. ili Wienstein et al., 1988). Moglo bi se zaključiti da tzv. fazni modeli posebnu pažnju posvećuju nastojanjima koji vode ka ostvarenju cilja. Neuronauka ide u istom smeru, istražujući neurološke i fiziološke aspekte samoregulacije. Među često

pominjanim sreću se istraživanja Ochsnera i Grossa (2004), koji su iz ugla socijalno kognitivnog pristupa posmatrali regulaciju emocija, tumačeći recipročne veze između neuralnih aktivnosti, strategija regulacije emocija, situacijskih obeležja značajnih za regulaciju afekata i zajedničke psihološke i fiziološke posledice ovih različitih uticaja (Lončarić, 2014).

Ovim je zaokružen okvir u kome su integrisani kognitivni, motivacijski, socijalni, bihevioralni, fiziološki i neurološki aspekti više teorija i istraživanja istakli značaj različitih aspekata procesa samoregulacije. Prethodno pomenuti modeli, takođe, naglašavaju značaj aspekata konstrukta u procesu samoregulacije.

### ***1.1. Samodeterminacija i samoregulisano učenje – teorijski kontekst i pojmovno određenje***

Najopštija odrednica, koja se najčešće sreće za pojam samoregulacije odnosi se na vezbu kontrole nad sobom. Detaljnije definisanje daju autori, poput Baumeistera i Vohsa (2004), koji navode da samoregulacija, pored vežbi kontrole nad sobom, podrazumeva i usklađivanje ponašanja sa željenim standardima. Ovim se proces nadgledanja vidi kao paralelan sa ciljevima, shvaćenim kao ličnim standardima. Dakle, isti se posmatraju kao dva komplementarna procesa, kojima se stvara kopča povratnih informacija, što čini suštinu procesa samoregulacije, čime se ovo shvatanje vezuje, kako je prethodno pomenuto, za kibernetiku teoriju samodeterminacije (Carver & Scheier, 1981).

Definisanje pojma samoregulacije uključuje i sagledavanje procesa promena, te su istraživanja bila usmerena i ka tome kako pojedinci uspostavljaju kontrolu nad sobom da bi poboljšali trenutno stanje ka željenom, tj. kako se prilagođavaju da bi održavali sklad sa svojim okruženjem (Baumeister, Tice, & Hutton, 1989). U pregledu istraživanja samoregulacije Zeidner, Boekaerts i Pintrich (2000, 2002, 2003) su primetili da postoji toliko definicija i shvatanja samoregulacije koliko ima istraživanja o ovoj temi, ali s druge strane zapažaju i da se među postojećim konceptualizacijama samoregulacije ipak nalazi više sličnosti nego razlika. Po njihovom mišljenju, samoregulacija bi se mogla shvatiti onako kako je prethodno definisana, a to je kao sistemski proces koji uključuje postavljanje ličnih ciljeva i usmeravanje ponašanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva. Tako bi se moglo reći da većina shvatanja samoregulacije uključuje procese kao što su postavljanje ciljeva, upravljanje, korišćenje povratnih informacija i samoevaluacija, dakle, kognitivne, afektivne, motivacijske i konativne komponente koje pojedincu omogućuju prilagođavanje aktivnosti i ciljeva usmerenih na postizanje željenih rezultata u skladu s promenljivim okolnostima.

U razmatranju definisanja pojma samoregulacije nameće se, takođe, kao značajno pitanje proaktivnog principa kao suštinske karakteristike ovog konstrukta i ističe proaktivni pristup učenju kojim osobe transformišu vlastite mentalne sposobnosti u akademske veštine (Lončarić, 2014). Zimerman (Zimmerman, 1986, 2001) navodi da osobe učestvuju u sopstvenom procesu učenja tako što pokreću sopstvene metakognitivne procese, motivacione resurse i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva. Značajno je navesti da se kao

osnovni elementi proaktivnih aktivnosti smatraju: samostalno postavljanje ciljeva, lična inicijativa, istrajnost, praćenje napretka i veštine prilagođavanja (Ibidem).

Za proces samoregulisano učenja značajno je da se u većini modela kojima se isto nastoji podsticati zahteva namerno preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman & Schunk, 2001). Takođe se smatra, kako je već pomenuto, da se samoregulacija zasniva na povratnoj informaciji tokom učenja, ili kako se ista često sreće pod imenom „petlje”, a podrazumeva ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja.

Većina modela, proizašlih iz shvatanja samoregulacije koje navode istraživači poput Carvera i Scheiera (1981), razmatra *petlje*, povratne informacije tokom učenja, koje se odnose na ciklički proces u kome učenici nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja. Pored ovoga, kod većine autora sreće se naglašavanje značaja motivacijske dimenzije samoregulacije učenja, koji objašnjava kako i zašto se pojedinci samoregulišu, odnosno zašto biraju određene strategije ili načine odgovora na putu samoregulacije.

Pre nego se zakorači dublje u definisanje konstrukta samoregulacije, značajno je osvrnuti se na socijalne aspekte koji su vezani za motivacijsku dimenziju samoregulisano učenja, a isti govore o učenju koje nije oduvek bilo smatrano proaktivnim procesom kojim upravlja učenik (Lončarić, 2014). Tako Lončarić (Ibidem) u pregledu reformskih zahvata u obrazovanju zaključuje da su obrazovne reforme poslednjih decenija nastojale da učenje koje je u osnovi imalo biheviorističku teoriju i u praksi značilo da se procesom učenja može upravljati spolja, te se učenje posmatralo kao reakcija na promene u okolini i metode poučavanja. Reforme obrazovanja zasnivale su se na različitim teorijskim pretpostavkama, a njihov značaj za akademska postignuća uticao je na promene obrazovnih sistema i pristupa učenju i poučavanju. Informacije o efektima ovih pokušaja imaju u predznaku činjenicu da su neuporedivi zbog različitih obrazovnih sistema u kojima su primenjivane, kao i zbog razlika u metodologijama kojima su činjeni pokušaji da se njihovi efekti utvrde. Ovo posebno važi za Evropu, u kojoj su karakteristične razlike u sistemima obrazovanja, kao i promene u prošlosti, koje su često izvan glavnih ciljeva obrazovanja (Duerr, Spajic-Vrkas, & Ferreira Martins, 2000). Tako se, kako Potkonjak (2003) konstatuje, didaktičko klatno povremeno više usmeravalo čas u levu, čas u desnu stranu, od jače naglašenog fokusa ka socijalizaciji, odnosno individualizaciji, a u tome i od jače naglašenog reaktivnog ka proaktivnom pristupu učenju i poučavanju i obratno. Ovo se događalo dobrim delom u reformskim poduhvatima koji su više zavisili od uticaja i ciljeva koji nisu bili podstaknuti naučnim motivima, nego promenama u socijalnom kontekstu. Tako promene, često i s dobrim namerama, nisi davale očekivane efekte i nakon nekog vremena vraćale su klatno u drugom smeru.

Jedan od talasa promena, koji je preplavio ceo zapadni svet, odražavao se i na način na koji nastavnici planiraju i organizuju aktivnosti poučavanja, kao i na organizovanje škola. To je bio reformski pokret poznat pod nazivom *Nova škola*. Mnogi pokušaji naglašavanja proaktivnog pristupa, poznati u ovom reformskom talasu datiraju iz prvih decenija XXveka. Ciljevi ovog reformskog pokreta i pored

razočaravajućih zaključaka evaluacionih studija o modelima nestalim u tom talasu (Bracht, 1970; Pressley & McCormick, 1995) bili su usmereni ka promenama shvatanja učenja i pomeranja pažnje sa usklađivanja didaktike sa sposobnostima i interesima učenika, sa odgovornosti nastavnika za prilagođavanje poučavanja mentalnim sposobnostima učenika, koje su smatrane stabilnima, ka socijalnoj okolini i uticajima iste na intelektualni i drugi razvoj deteta. Njihov poseban značaj ogleda se u akcentovanju uloge motivacije u usvajanju znanja, što bi se moglo smatrati pretečom ideja ka samodeterminisanom učenju. Važno je imati na umu činjenicu da modeli razvoja koje je ovaj talas reformi iznedrio nisu dali očekivane efekte, te bi u savremenim pokušajima da se isti stave u funkciju ovo trebalo imati na umu i dalje tragati za načinima kojima bi se ovo prenebreglo. U tu svrhu mogu poslužiti i nalazi istraživanja šezdesetih godina prošlog veka, koja su posmatrala intelektualni razvoj deteta i motivaciju. Posebna pažnja posvećena je značaju ranog iskustva za intelektualni razvoj (Hunt, 1965, 1979; Hunt et al., 1976; Bloom, 1964), tj. intelektualnom okruženju dece. Tako je nastao "Head start" program, osmišljen radi stvaranja intelektualno stimulirajuće okoline za razvoj dece predškolskog uzrasta, a nakon njega i "Follow through" – program koji je bio usmeren ka nivou nižih razreda osnovne škole u SAD (Lončarić, 2014). U to vreme su i na prostoru bivše Jugoslavije vršena istraživanja o mogućnostima podsticanja intelektualnog razvoja deteta putem posebno kreiranih kurikuluma (Kvaščev, u: Stankov, 1986). Nalazi istraživanja Kvaščeva idu u prilog značaju ovih uticaja, posebno ako se posmatraju usvojene strategije i pristupi učenju. Ostali aspekti, poput povećanja intelektualnih sposobnosti, mereno *IQ*-om ostaju otvoreni. Naime, ono što se nakon eksperimentalnih programa konstatuje kao povećanje sposobnosti je malo, a trajnost ovoga je upitna. Ovakva zapažanja iznose i drugi autori (Hernstein & Murray, 1994; Hood, 1992), a ima i suprotnih nalaza (Barnett, 2002).

Period ovih reformi, koje su se zasnivale na humanističkoj psihologiji, prepoznaje se po manjem oslanjanju na ocenjivanje tokom napredovanja, nastajanju fleksibilnih kurikuluma, usmerenosti ka socijalnom prilagođavanju i uključivanju roditelja u aktivnosti škole i dr. Neke od ovih, kao što je poslednje navedeno, i danas se uporno nameću školi. A analize (Lončarić, 2014) ukazuju da su rezultati "Head Start" i "Follow Through" programa umereni i da imaju kratkotrajne efekte, a standardi akademskog postignuća učenika tokom humanističke reforme obrazovanja ocenjeni su kao slabi.

Nalazi istraživanja u drugim zemljama (Stevenson, Lee, & Stigler, 1986) ukazali su na lošije akademsko postignuće američkih učenika u poređenju sa rezultatima koje postižu učenici iz drugih zemalja. Kao tumačenje ovoga, Lončarić (2014) zaključuje da je sociokulturni pristup, kao osnova pomenutih programa, izostavio da učenika posmatra kao proaktivnog učesnika i kreatora sopstvenog procesa učenja. U ovoj didaktičkoj struji podrazumevalo se da oni koji organizuju procese učenja i poučavanja treba da obezbede intelektualno stimulirajuću okolinu i da je usklade sa učeničkim sposobnostima i potrebama u šta se svrstavaju sociokulturno poreklo, kulturni identitet učenika i sl. U kritički osvrt na ovakvu didaktičku situaciju uključuje se i zapažanje da su učenici tako bili u stimulirajućim situacijama koje su na izvestan način bile zaštitničke i nisu od učenika zahtevale

proaktivan odnos i samoregulišuće veštine suočavanja s teškim zadacima ili frustrirajućim preprekama pri ostvarivanju ciljeva (Ibidem). Tako je problem nalaza niskih obrazovnih postignuća u pomenutim praćenjima, smatran pitanjem smanjenja standarda krajem XX veka pokrenuo talas novih reformi na podizanju obrazovnih standarda čija je suština bila usmerena ka uvođenju većeg broja obaveznih predmeta u kurikulumima i češće kontrole postignuća kao uslov za napredovanje kroz obrazovne nivoe, odnosno kao sredstvo spoljašnje motivacije koje je bilo u funkciji obezbeđivanja znanja za postizanje očekivanih obrazovnih standarda. Ovaj talas je tako vratio obrazovanje njegovim osnovama, ograničio broj izbornih predmeta i u fokus učenja i poučavanja stavio kvalitet znanja i umenja, kao standarda učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001; Zimmerman, Kitsantas, & Anastasia, 2002). Posmatranje trenutog stanja u Srbiji stvara utisak da je vreme da se uradi nešto slično, jer se vrednovanje obrazovnih efekata vrši sporadično, ono što se dobija testiranjima širih razmera TIMS, PISA...ne interpretira se na pravi način i ne odražava se adekvatno na promene u kurikularnom pristupu, te nije realno da se očekuju visoka akademska postignuća, dosezanje visokih obrazovnih standarda, jer se ne vide sigurni znaci podsticanja motivacije i proaktivnosti u ostvarivanju akademskih postignuća.

Smatra se, dakle, da ni pristup usmeren ka standardima ne uzima u dovoljnoj meri proaktivnu poziciju učenika u procesu učenja i značaj njegovog osveščivanja o značaju postavljanja sopstvenih ciljeva i predanost istima. I u ovom pristupu se ciljevi postavljaju spolja u standardima kojih nije učenik svestan, jer nije participirao u njihovom donošenju, a nisu mu ni ponuđeni za osveščeno prihvatanje, što bi sa sobom nosilo i izvesnu odgovornost za njihovo ostvarenje, a time i za akademska postignuća. Uz neadekvatno praćenje postignuća očekivano je da ista ne budu u skladu sa pretpostavkama, a učenici nisu u dovoljnoj meri svesni svoje odgovornosti u svemu ovome, te atribucija za neuspeh ima po pravilu adresu usmerenu ka spoljnim faktorima. Pintrič (2004) govori o didaktici usmerenoj ka učeniku, koja za razliku od tradicionalne treba više prostora da dâ mogućnostima da učenik bira ciljeve i reguliše sopstvene aktivnosti u kontekstu u kome se učenje odvija. Isti autor smatra da je davanje slobode učenikima da u projektnim aktivnostima dođu do izražaja njihove ideje o načinima rešavanja postavljenih zadataka i dosezanja ciljeva, u komunikaciji sa drugima, u grupnim aktivnostima, u učestvovanju u formulisanju kriterijuma za vrednovanje njihovog rada – osnov za sticanje više uslova za razvoj autonomije koja uključuje odgovornost i kompetencije samoregulisano učenje.

Iza ovoga možda ima mesta pitanju: *U kojoj meri je davanje slobode vezano za nivo osposobljenosti za samoregulaciju*, a vezano za ovo je i pitanje: *Dokle dosežu efekti projektnog učenja, ili mogu li se svi ciljevi ostvarivati projekt metodom, tj. da li je ista u svim obrazovnim situacijama najdelotvornija?* Možda vredi na ovom mestu navesti poznatu činjenicu da nema univerzalne metode i da se kombinacijama više njih, uz personalizaciju istih u odnosu na kognitivni stil učenika, crte ličnosti i sl., najbolje postižu željene akademske performanse. Pritom proces učenja pre jasno prisutnog značajnog nivoa samoregulacije treba da prati



spoljna motivacija, kao potpora samoregulaciji, što uključuje i ozbiljnije bavljenja upućivanjem učenika u samovrednovanje.

## **2. Pregled istraživanja motivacijskih strategija za učenje**

Nakon prethodnog, moglo bi se zaključiti da se teorija samoregulisano učenja posmatra kao novaperspektiva, jer stavlja akcenat na odgovornost učenika, radikalno menja njegov odnos i obaveze tako što se polazi od pretpostavke da učenici treba da budu svesni mogućnosti da utiču na svoje akademske performanse, kao i da se mogu uputiti u načine kojima to mogu ostvariti. Tako se ovim menjaju interesovanja istraživača i usmeravaju na ulogu nastavnika u smislu upućivanja učenika u načine samoregulacije metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja, proaktivan odnos prema odabiru ciljeva učenja, strukturisanju sadržaja i odlučivanju o načinima učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001). A da se učenik dovede do ovoga stepena samoregulacije neophodno je posvetiti pažnju, kako je prethodno pomenuto, nivou razvoja metakognitivnih i drugih, posebno sposobnostima samomotivacije.

Značajna su zapažanja (Lončarić, 2014) da nalazi istraživanja (Ghatala, Levin, Pressley, & Lodico, 1985), uglavnom, idu u pravcu zaključaka da se slaba samoregulacija učenja odražava na akademski uspeh, kao i da je ista posledica nedovoljne upućenosti u samoregulišuće strategije. Suština ovih zapažanja opisuje se kao neupućenost u načine, veštine samoregulacije (sredstvo) kojim bi studenti došli do željenih ishoda (cilj), što ne znači da je upućenost u veštine samoregulacije dovoljan uslov za sigurno samoregulisano aktivnosti učenja. Dakle, moguće je da studenti vladaju veštinama samoregulacije učenja, ali drugi faktori, poput motivacije, crta ličnosti, sredinskih okolnosti i sl., posreduju u tome da do samoregulisano aktivnosti studenata ne dođe. Kognitivisti kao osnovne pokretače u korišćenju strategija vide percepcije studenata o korisnosti tih strategija (Ghatala, Levin, Pressley, & Lodico, 1985), takođe i kao značajne faktore uspeha i obratno. Dakle, značajna je napomena o pozitivnoj proceni subjekta da sredstva kojima vlada može doći do očekivanih, ili željenih ishoda. Teoretičari socijalne kognicije naglašavaju važnost percepcija samoefikasnosti za motivaciju studenata pri korišćenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Uz prethodno, ova teorijska orijentacija ističe da samoregulacija učenja često ne ide lako, a posebno ne sama od sebe, nego zahteva ulaganje vremena, kognitivnu kontrolu, opreznost, potiskivanje suprotstavljenih ciljeva i ulaganje različitih resursa za samoregulaciju (Zimmerman, 2000), a da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je i da isti budu dovoljno privlačni studentima, da bi ih motivisali za samoregulisano učenje.

Ciljevi učenja, ili ciljne orijentacije u učenju, kako se često u literaturi nazivaju, drugi su važan faktor za samodeterminaciju, tj. sticanje veština i izvođenje zadataka. Posledice nedostatka ciljne orijentacije često se manifestuju u stvaranju neakademskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Steinberg, Dornbush, & Brown, 1996).

Bez obzira što neke osobe ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da ipak samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademske ciljevima. Oni ne teže akademskom postignuću, ali mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ili popularnost među ostalim studentima, te ih ovi ciljevi mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) samoregulirati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ili status među onima do čijih im je percepcija stalo. Pri tome koriste specifične obrasce atribucija kao što su: spoljna atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje.

Takođe, neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Lončarić (2014), takođe, navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati učenici koji imaju nizak osećaj samoeфикаsnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne koriste odbrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija.

Sve prethodno ide u prilog zapažanju da je kod ovih individua motivacija za postignućem i trudom vrlo niska, kao i da imaju negativnu sliku o vlastitom akademskom samopimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima (Ibidem). Ovakav se obrazac u literaturi naziva *depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja*, jer takvi učenici samoregulišu svoja ponašanja u skladu sa formiranim neprilagođenim obrascem. Za njih je karakteristično da često smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija, ili ulaze u interakcije s ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i ne trude se da izbegnu situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. U najgorem slučaju, mogu aktivno i kreirati takve situacije.

Od postojećih teorijskih klasifikacija neke karakteristike takvih pojedinaca najbolje opisuje jedan od Bandurinih (1997) obrazaca samoeфикаsnosti i očekivanja ishoda. Tako bi pojedinci koji su skloni depresivnom obrascu samoregulacije spadali u grupu osoba koje imaju nizak osećaj samoeфикаsnosti, ali visoko očekivanje ishoda ukoliko bi zadatak ispravno izvršili. Bandura (1996) zaključuje da ti pojedinci smatraju da ne mogu izvršiti zadatak (stoga ne aktiviraju proaktivan obrazac samoregulacije), ali su svesni da bi ostvarili željene ciljeve i bili nagrađeni, te da bi okolina pozitivno reagovala na njihova postignuća. Na taj način nemaju mogućnost reinterpretacije situacije, pripisivanja eventualnog neuspeha negativnim faktorima iz okoline i da ne mogu umanjiti vrednosti akademskih aktivnosti i postignuća. Zbog toga ne aktiviraju čak ni odbrambeni obrazac samoregulacije učenja usmeren na zaštitu ega, samopoštovanja i osećaj vlastite vrednosti.

Značajno je zapažanje istraživača da je malo empirijskih radova koji posmatraju distinktivnost i odnose među prethodno navedenim obrascima samoregulacije učenja. Empirijskim proverama dobijeni su rezultati koji podržavaju

diskriminativnost proaktivnog i odbrambenog obrasca samoregulacije i neke, modelom implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost sa ishodom učenja (Lončarić, 2008, 2011). Uz ovo, kako navodi Lončarić (2014), tek predstoji dalji rad na detaljnijoj konceptualizaciji i merenju depresivnog obrasca samoregulacije učenja.

Nakon prethodnih konstatacija i dilema istraživanje kojim se posmatra samoregulisano učenje darovitih studenata, kao faktor akademskog uspeha u ovom radu fokusira se na pitanje: *Koliki značaj imaju motivacione strategije u postignućima akademski darovitih studenata?*

Tako je cilj istraživanja da se sagleda u kojoj meri su komponente motivacionih strategija faktor akademske uspešnosti, tj. koliki je njihov značaj za procese samoregulacije i akademsku efikasnost.

Opšta je pretpostavka da postoji statistički značajna razlika u izraženosti motivacionih strategija, kao komponente samoregulacije učenja u korist akademski darovitih studenata, što doprinosi njihovim akademskim performansama.

*Radne hipoteze:*

- Postoji statistički značajna razlika u pogledu *motivacionih strategija* između akademski darovitih i ostalih studenata.
- Na ciljnim atribucijama u učenju, atribuciji uspeha i neuspeha, isitne anksioznosti i sl. postoji statistički značajna razlika između akademski darovitih i ostalih studenata, što je u osnovi razlika u postignućima, tj. uspehu.
- Crte ličnosti su faktor koji korelira sa akademskim postignućima darovitih studenata.
- Pol, godina studija i univerzitet na kome student uči nisu statistički značajni faktori za njihova akademska postignuća.

### 3. Metod

Istraživanje iz koga je uzet deo koji se ovde prikazuje je empirijsko, kvantitativno, eksplorativnog karaktera, a vršeno je metodom eksperimenta sa jednom grupom. Za ovaj prikaz izdvajaju se samo nalazi **komponente o motivacijskim strategijama** dobijeni na inicijalnom snimanju. Za posmatrano pitanje u ovom radu korišćena je tehnika skaliranja. Za snimanje komponenti samoregulisanog učenja (KSU) korišćena je baterija deset subskala, koje su rađene po uzoru na više instrumenata drugih autora<sup>6</sup>. Za ovaj prikaz, kako, je prethodno pomenuto, dela nalaza, korišćena je subskala: **SMS–Skala motivacijskih strategija**. Subskala, kako se iz sledeće tabele vidi, ima potreban nivo pouzdanosti.

#### Provera pouzdanosti skala

Tabela br. 1: Reliability Statistics		
Subtestovi baterije: Komponente samoregula		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based	N of Items
I. Skala motivacionih strategija - ,691	,706	22

2.	Skala akademske efikasnosti -	,814	,826	8
3.	Skala atribucije neuspeha -	,763	,780	16
4.	Skala atribucije uspeha -	,642	,652	15
5.	Skala ciljnih orijentacija u učenju-	,845	,846	30
6.	Skala ispitne anksioznosti -	,888	,887	8
7.	Skala suočavanja sa neuspehom -	,824	,819	26
8.	Skala samoregulisanog učenja -	,873	,892	34
9.	Skala uverenosti u kontrolu -	,743	,738	19
10.	Traženje socijalne podrške -	,736	,737	5

Crte ličnosti snimane su testom ličnosti „Velikih pet”–BFIIV. Iz tabele koja sledi: **Tabela br. 2: Reliability Statistics–BFIIV** vidi se da je relijabilnost subskala koje se odnose na crte ličnosti prihvatljiva, te se skala može smatrati pouzdanom.

**Tabela br. 2: Reliability Statistics– BFIIV**

Ekstraverzija	Cronbach's Alpha ,595	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,565	N of Items 10
Emocionalna stabilnost	Cronbach's Alpha ,570	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,623	N of Items 10
Intelekt	Cronbach's Alpha ,542	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,550	N of Items 10
Prijatnost	Cronbach's Alpha ,680	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,689	N of Items 10
Savesnost	Cronbach's Alpha ,619	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,629	N of Items 10

Faktorska analiza za skalu BIG 5 u kojoj su uzete u obzir svi ajtemi (67) sa skale BIG 5 opravdana je, jer je vrednost pokazatelja Kaiser-Meyer-Olkin –KMO = 0.69, a vrednost testa Bartlett's Test of Sphericity je značajna, Sig= 0,00.

**Tabela br. 3: Kaiser-Meyer-Olkin –KMO**

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,690
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	11555,962
	df	2211
	Sig.	,000

U tabeli ispod uočavamo da 21 komponenta objašnjava ukupno 65% varijanse.

**Tabela br. 4: Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,730	10,045	10,045	6,730	10,045	10,045
2	4,279	6,386	16,431	4,279	6,386	16,431
3	3,380	5,045	21,476	3,380	5,045	21,476
4	2,854	4,259	25,736	2,854	4,259	25,736
5	2,600	3,881	29,616	2,600	3,881	29,616
6	2,372	3,540	33,156	2,372	3,540	33,156
7	1,955	2,918	36,074	1,955	2,918	36,074
8	1,837	2,742	38,817	1,837	2,742	38,817
9	1,738	2,593	41,410	1,738	2,593	41,410
10	1,647	2,459	43,869	1,647	2,459	43,869
11	1,574	2,350	46,218	1,574	2,350	46,218
12	1,541	2,300	48,518	1,541	2,300	48,518
13	1,448	2,161	50,679	1,448	2,161	50,679
14	1,423	2,124	52,803	1,423	2,124	52,803
15	1,349	2,014	54,817	1,349	2,014	54,817
16	1,220	1,821	56,638	1,220	1,821	56,638
17	1,196	1,784	58,422	1,196	1,784	58,422
18	1,162	1,734	60,157	1,162	1,734	60,157
19	1,113	1,662	61,819	1,113	1,662	61,819
20	1,074	1,603	63,422	1,074	1,603	63,422
21	1,056	1,576	64,997	1,056	1,576	64,997

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Međutim, kada se pogledaju ostale tabele (koje su preopširne da bi stale u vord [Word] dokument), moguće je uočiti da je opravdano izdvajanje 6 faktora, koji objašnjavaju 33,6% varijanse, što se može posmatrati kao indikator validnosti instrumenta, odnosno unutrašnje konzistentije. O ovome će biti više reči u interpretaciji nalaza.

Uzorak je prigodni, a čini ga 514 studenata: 192 studenta Novosadskog univerziteta, 191 student Univerziteta u Beogradu i 131 student Univerziteta u Nišu. U okviru ovoga broja je 99 (19,3%) akademski darovitih, čiji je prosečni upeh na studijama iznad 9,00. Struktura uzorka po godinama studija je sledeća: prva godina:250; druga:123; treća:46; četvrta: 89 i peta:6; prema polu: muških:102; ženskih: 412.

### Varijable u istraživanju

- Prediktivne: *motivacijske strategije učenja, pol, univerzitet, godina studija, crte ličnosti (mogu se u ovom slučaju posmatrati i kao varijabla moderator).*
- Kriterijska: *akademski upeh studenata (prosečna ocena na studijama).*

### 4. Nalazi i interpretacija

U prikazu nalaza polazi se od deskriptivne statistike (Tabela br.5) u kojoj se uočavaju razlike u srednjim vrednostima po ajtemima, što izdvaja pozitivne strategijske komponente samoregulacije: 1,2,3,4,9,10,11,12, kao i izražene metakognitivne komponente i ciljne orijentacije:13,14,15,16) od onih koje stvaraju depresivni obrazac ponašanja i vode ka defanzivnim strategijama: 5,6,7,8,21,22).

**Tabela br. 5: Deskriptivna statistika skale Motivacione strategije učenja**

N 514, Min 1, Max 5	Mean	St.d.	Skewness		Kurtosis	
		Stati.	Statist.	Std.e.	Stat.	Std.e.
1. Kada naletim na težak deo gradiva, ne odustanem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao/la.	3,74	,968	-,395	,108	-,406	,215
2. Dok rešavam neki težak zadatak, sam/a sebi kažem: "Ja to mogu napraviti" i nastavim da se trudim.	3,83	,896	-,590	,108	,221	,215
3. Kada sam već umoran/na od učenja, potrudim se još malo zamišljajući kako će biti lepo kada uspešno privedem kraju zadatke.	3,58	1,15	-,539	,108	-,481	,215
4. Ako imam puno ispita, učim celi vikend i odgodim izlaske i zabavu.	3,84	1,15	-,551	,108	-,656	,215
5. Uvek očekujem lošu ocenu tako da ne bih bio/la iznenađen/a ako je dobijem.	2,59	1,33	,430	,108	-,905	,215

6.	Često nakon ispita drugima kažem da ću sigurno dobiti lošu ocenu i navedem neki razlog (npr. test je bio jako težak, neke sadržaje nismo radili i sl.).	2,33	1,24	,640	,108	-,491	,215
7.	Nikada se ne nadam dobroj oceni kako se ne bih razočarao/la.	2,59	1,29	,346	,108	-,883	,215
8.	Roditeljima i prijateljima kažem da sam loše uradio test (kolokvijum..) kako ne bi očekivali visoku ocenu.	2,30	1,34	,710	,108	-,724	,215
9.	Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrirati na gradivo.	4,26	1,17	-1,63	,108	1,659	,215
10.	Pre učenja pobrinem se da mogu raditi u miru.	4,34	,948	-1,590	,108	2,240	,215
11.	Volim da koristim uvek isto mesto za učenje.	3,79	1,32	-,830	,108	-,538	,215
12.	Volim sve sveske i knjige imati složene kraj svog mesta za učenje da ih mogu brzo i lako naći.	4,05	1,19	-1,129	,108	,309	,215
13.	Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispiti.	4,16	1,05	-1,288	,108	1,128	,215
14.	Pokušavam da se što bolje organizujem da bih imao/la vremena za učenje i odmor.	3,99	1,08	-1,028	,108	,492	,215
15.	Sve učim tako da što sam/a postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam sebi zadao/la.	3,97	1,04	-1,036	,108	,790	,215
16.	Pre nego što krenem na učenje, razmislim koliko dobro to treba naučiti i ne odustajem dok nisam zadovoljan/na onim što sam uradio/la.	3,74	,977	-,599	,108	,168	,215
17.	Kada učim neko gradivo, odredim tačno šta želim postići učenjem.	3,71	1,03	-,565	,108	-,052	,215
18.	Kad počnem sa učenjem, odredim koliko toga treba da naučim i trudim se dok to ne postignem.	3,91	1,06	-1,101	,108	,925	,215
19.	Učenje uvek ostavim za zadnji trenutak.	2,93	1,27	,049	,108	-,858	,215
20.	Kada treba učiti za ispit, odjednom dobijem volju raditi nešto drugo, samo da ne učim.	3,16	1,32	-,065	,108	-1,052	,215

21. Dok svi uče pred ispite, ja se zabavljam.	1,88	1,03	1,056	,108	,408	,215
22. Svima dam do znanja da se uopšte ne trudim oko učenja.	1,65	1,04	1,608	,108	1,726	,215
Valid N (listwise)	514					

Moglo bi se iz prethodnog pregleda zaključiti da ima studenata kod kojih samonadgledanje vođeno snagom volje, kojoj Baumajster i dr. (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003) pridaju poseban značaj, nije dovoljno izraženo, tako da slaba funkcija volje u samokontroli stvara i slabu odbranu od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Jednostavan bi zaključak bio da studenti kod kojih je izražena slaba funkcija volje imaju ograničene kapacitete za samoregulaciju. Suština ograničenja je u činjenici da samokontrola podrazumeva trud u procesu samoregulacije koji je neophodan u svim postupcima samokontrole, a ovo za podatke koji se analiziraju znači nedostatak resursa kod jednog broja studenata od čije dostupnosti zavisi samoregulacija, odnosno da ističesto nije u svim situacijama dovoljno dostupan. Iz uvodnog dela ovog teksta videlo se da su istraživači saglasni oko stava da shvatanje ograničenja samokontrole najbolje objašnjava neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister & Heatheron, 1996; Muraven et al., 1998), ali samokontrola je, ipak, samo jedan aspekt samoregulacije, iako vrlo značajan, nedovoljna za odgovore na pitanja zašto i kako pojedinci postižu samoregulaciju. Tako se fokusiranjem na samokontrolu, kao suštinsku karakteristiku samoregulacije, mogu zanemariti drugi značajni aspekti samoregulacije, poput borbe sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom.

U Tabeli br. 6 se iz prosečnih vrednosti na subskalama baterije *Skale komponenti samoregulacije* vidi da su u bateriji najviše vrednosti izražene na sledećim subskalama:

- Skala samoregulisanog učenja: 3,7664;
- Skala akademske efikasnosti: 3,5598;
- Skala traženja socijalne pomoći: 3,4654;
- Skala motivacionih strategija: 3,38;
- Skala uverenosti u kontrolu: 3. 0394.

Izraženost prethodnih komponenti ukazuje već na njihov značaj za samoregulaciju učenja, što ide u prilog prvoj hipotezi, koja testira postojanje razlika u izraženosti motivacijskih strategija, kao komponente samoregulacije učenja. Takođe, zapaža se da se na drugom kraju kontinuuma skale, ako bismo srednje vrednosti u tom smislu shvatili, pojavljuje grupa, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost. Njihove vrednosti, kako se u tabeli vidi su:

- Suočavanje sa neuspehom: 2,9364;
- Skala ispitne anksioznosti: 2,9825;
- Skala ciljnih atribucija u učenju: 2,6497;
- Skala atribucije uspeha: 2,916;



- Skala atribucije neuspeha: 2,3339.

Iako se na osnovu prethodnog još ne može videti koliko je pomenuta polarizacija određivala smer u odnosu na ishode, odnosno uticala na akademska postignuća–uspeh, može se uočiti da na skalama atribucije uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost srednje vrednosti nisu zanemarljive, te ovo ide u prilog drugoj hipotezi koja testira uticaj *ciljnihatribucija u učenju; atribuciju uspeha i neuspeha između akademski darovitih i ostalih studenata*, kao faktor razlika između akademski darovitih i ostalih studenata, smatrajući ovo osnovom razlikom u postignućima, tj. u uspehu. Za komparativnu analizu prethodnih konstatacija može poslužiti sledeća tabela:

**Tabela br. 6: Deskriptivna statistika za zbirne vrednosti sa subskala komponenti samoregulacije učenja**

N-514; Min-1; M-5	Mean	Std.dev.	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std.e.	Statistic	Stde.
Skala motivacionih strategija	3,3800	,41504	-1,080	,108	4,739	,215
Skala akademske efikasnosti	3,5598	,63867	-,119	,108	-,015	,215
Skala atribucije neuspeha	2,3339	,51957	,809	,108	2,049	,215
Skala atribucije uspeha	2,9160	,40816	,376	,108	,596	,215
Skala ciljanih atribucija u učenju	2,6497	,49875	,236	,108	-,023	,215
Skala ispitne anksioznosti	2,9825	,99256	-,077	,108	-,673	,215
Skala suočavanja sa neuspehom	2,9264	,54187	,326	,108	,390	,215
Skala samoregulisanog učenja	3,7664	,45747	-,296	,108	,677	,215
Skala uverenosti u kontrolu	3,0394	,47597	,728	,108	1,753	,215
Traženje socijalne podrške	3,4654	,91618	-,323	,108	-,344	,215
Valid N (listwise)						

Kako se ciljne orijentacije u učenju, kao drugi važan faktor za samodeterminaciju, tj. sticanje veština i izvođenje, posmatrane kroz ciljne atribucije u učenju u ovim nalazima pokazuju kao neadekvatne kod jednog broja studenata, posledice njihovog nedostatka mogu se očekivati u stvaranju neakademske identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Steinberg, Dornbush, & Brown, 1996). Dakle, kako ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da ipak samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademske ciljevima. Oni koji ne teže akademskom postignuću, mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ili popularnost među ostalim studentima, te ih mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) samoregulirati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ili status među onima do čijih im je percepcija stalo. Dakle, koriste specifične obrasce atribucija: spoljnu atribuciju neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivnu neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što može biti vezano sa crtama ličnosti, te će se u daljoj analizi diskutovati.

Takođe, neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Lončarić (2014), takođe, navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati osobe koji imaju nizak osećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne koriste odbrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija. Zato bi tumačenje prethodnih podataka vodilo u pravcu potreba da nastavnici imaju mogućnosti da se u mentorskom radu bave upoznavanjem motivacija za postignućem studenata, kako bi mogli da dijagnostikuju uzroke slabih postignuća i faktore koji utiču na slabu snagu volje, negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, zatvorenosti u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima. Ovakav obrazac, u literaturi nazvan *depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja* (Lončarić, 2014:54) ne znači da pojedinci ne samoregulišu svoja ponašanja, nego da se regulacija odvija u skladu sa tim neprilagođenim obrascem, koga karakteriše često smanjenje aktivnosti i povlačenje iz zadataka i interakcija, ili ulazak u interakcije s ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i odsustvo truda da se izbegnu situacije koje mogu biti od pomoći da se izbegne vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije (Ibidem). Sve ovo moglo bi da ide u prilog potvrdi druge hipoteze, što se u narednoj tabeli (Tabela br. 7: *Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha*) uočava kroz značaj sledećih komponenti za uspeh posmatranih studenata: *motivacionih strategija, akademske efikasnosti i traženje socijalne pomoći*, među kojima je i *Skala motivacionih strategija*, koja statistički značajno korelira sa uspehom na studijama. Ovo potvrđuje prvu hipotezu, manifestovanjem statistički značajne razlike u izraženosti motivacijske regulacije, motivacionih strategija u samoregulaciji učenja u korist akademski darovitih studenata, što doprinosi njihovim akademskim performansama.

**Tabela 7: Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha**

Correlations	Srednja ocena
<i>Skala motivacionih strategija</i>	,105*
<i>Skala akademske efikasnosti</i>	,290**
<b>Skala atribucije neuspeha</b>	-,077
<b>Skala atribucije uspeha</b>	,009
<b>Skala ciljanih atribucija u učenju</b>	,056
<b>Skala ispitne anksioznosti</b>	-,019
<b>Skala suočavanja sa neuspehom</b>	-,070
<b>Skala samoregulisanog učenja</b>	,084
<b>Skala uverenosti u kontrolu</b>	,002
<i>Traženje socijalne podrške</i>	,090*
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).	

Prethodni nalaz potvrđuje prvu pretpostavku o značaju motivacijskih strategija kao komponente samoregulacije učenja, odnosno može se smatrati jednim od značajnih faktora za akademski uspeh. Dalje provere ove teze vršene su T-testovima nezavisnih uzoraka. Ispitanici su podeljeni u dve grupe, jednoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu u toku studija 9 ili više – to su akademski daroviti studenti (N=99), dok drugoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu nižu od 9 – to su akademski prosečnospešni studenti (N=415). Za svaku podskalu izračunate su prosečne vrednosti (aritmetička sredina za vrednosti svakog ajtema u ovoj subskali). Zatim su urađeni T-testovi nezavisnih uzoraka, gde je ispitivano da li se ove dve grupe ispitanika razlikuju prema srednjoj vrednosti u ovoj subskali.

Pokazalo se da se ove dve grupe statistički značajno razlikuju na subskali *motivacionih strategija* (Tabela br. 8).

**Tabela br. 8: Skala motivacionih strategija – razlike između akademski darovitih i ostalih studenata**

	Akademski darovitost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Skala motivacionih strategija	da	99	3,4830	,31240	,03140
	ne	415	3,3555	,43267	,02124

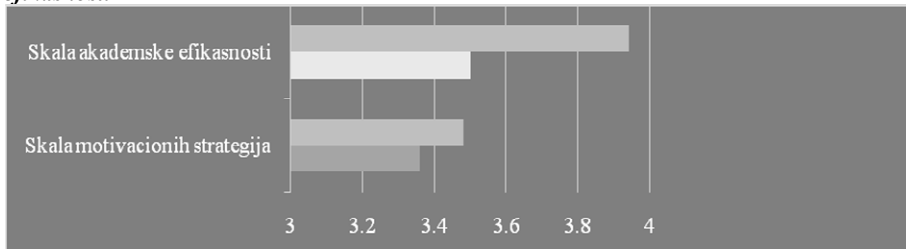
#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Skala motivacionih strategija	Equal variances assumed	6,690	,010	2,765	512	,006	,12755	,04612	,03694	,21817
	Equal variances not assumed			3,365	198,374	,001	,12755	,03791	,05280	,20231

Dakle, T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali motivacionih strategija* između akademski darovitih i ostalih studenata. Test je pokazao **statistički značajnu razliku** između akademski darovitih (M= 3,48; Sd=0,31) i ostalih (M=3,36 ; Sd=0,43). T (198)=3,37 , p= 0,001 (obostrano). Razlika

između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika= 0,13, 95% CI: 0.05 do 0,2) bila je mala (eta kvadrat=0,02), što se jasnije vidi na grafičkom prikazu koji sledi (v. Grafički prikaz br. 1):

**Grafički prikaz br. 1: Razlika na subskali motivacionih strategija i akademske efikasnosti između akademski darovitih i ostalih studenata na skali akademske efikasnosti**



Ovim je prva hipoteza potvrđena, te se zaključuje da su akademski daroviti studenti jači u izraženosti motivacijske regulacije, kao komponente samoregulacije učenja, što doprinosi njihovim akademskim postignućima, te čini jedan od značajnih faktora akademskog uspeha. Takođe, posmatrano iz ugla mesta istrukture subskale motivacionih strategija u komponentama samoregulacije učenja studenata, ovaj nalaz potvrđuje prihvaćeno shvatanje o motivaciji kao složenom višedimenzionalnom konstrukt, koji u sebe uključuje pretpostavke oko kojih se većina autora u ovoj oblasti slaže: kogniciju, emocije i ponašanje, što se i ovom istraživanju manifestovalo, jer su nalazi na ovoj subskali potvrdili da studenti (Prilog 1. *Subskala motivacijskih strategija*) konstruišu sopstvena motivaciona uverenja, imaju izgrađene strategijske postupke, ponašanja, koji utiču na postignuće, odnosno samoregulaciju učenja, što je u skladu sa nalazima drugih istraživača (Schunk et al., 2013). Razumevanje ovog nalaza vodi ka složenosti konstrukta, što je izraženo u primenjenoj skali u kojoj se motivacija manifestovala kao složen konstrukt i zavisi od niza varijabli: socijalnih i kontekstualnih i odražava individualne, grupne i kulturne razlike.

Nalazi upućuju i na saglasnost sa nalazima drugih istraživača, koji tvrde da elementi motivacije imaju zajedničke karakteristike – pokreću na aktivnost određene vrste u različitom stepenu, usmeravaju aktivnost ka nekom cilju i čine osobu spremnom da se bavi aktivnošću s više ili manje posvećenosti određeno vreme (Trebješanin, 2009). Kako se iz nalaza vidi, motivacija za učenje manifestovala se pod uticajem unutrašnjih faktora, ali i onih koji su prisutni u društvenom i prirodnom okruženju studenata. Prema tome, pored internih faktora koji su pod kontrolom studenata, važni su i faktori koji zavise od nastavnika, kao i kontekstualni faktori. Svaki student razvija tokom učenja određenu motivacionu strukturu, koju, s jedne strane, čine ponašanja pri učenju (određene aktivnosti, istrajnost, ostvarenje ciljeva učenja, kvalitet učenja) i s druge strane, sopstvena motivaciona uverenja i strategije (McInerney & Van Etten, 2004; Wigfield & Eccles, 2002).

Druga hipoteza testirala je značajnost razlika u *ciljnim atribucijama u učenju; atribuciji uspeha i neuspeha između akademski darovitih i ostalih studenata, kao jedan od faktora razlika u postignućima*, blizak motivacionim strategijama. O ovome su neke naznake date već u analizi prethodnih nalaza, koji idu u prilog prihvatanja opravdanosti iste, aliće se ovde dati podaci deskriptivne statistike koji svedoče o suštini atribucija, koje ukazuju na prethodno komentarisane karakteristike, kojima seobično manifestuje depresivni obrazac ponašanja koji umanjuje ili blokira afirmativnu samoregulaciju.

**Tabela br.9: Deskriptivna statistika za subskalu atribucije neuspeha**

	Mean		Std. Dev.		Skewness		Kurtosis	
					Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
<b>N=514; Min=1; Max=5</b>								
1. Lako i redovno rešavam zadatke za vežbe, pripremam prezentacije i sl.	3,58	1,147	-,301	,108	-,541	,215		
2. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer profesori ne znaju da učine zadatke zanimljivima.	2,10	1,096	,757	,108	-,311	,215		
3. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer su ispitni zadaci besmisleni i beskorisni.	1,9669	1,0421	,961	,108	,267	,215		
4. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer su predmeti i učenje dosadni.	2,49	1,640	6,654	,108	76,39	,215		
5. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer ono što me pitaju neće mi nikada trebati u životu.	2,46	1,248	,398	,108	-,915	,215		
6. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer se nisam dovoljno pripremao/la za ispit.	4,04	1,048	-1,168	,108	,878	,215		
7. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer to gradivo nisam dobro naučio/la.	4,17	,966	-1,325	,108	1,657	,215		
8. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer nisam pazio/la šta radim na ispitu.	3,30	1,261	-,448	,108	-,796	,215		
9. Dobio/la sam lošu ocenu zato što nisam redovno vežbao/la i radila/la zadatke – vežbe.	3,23	1,242	-,404	,108	-,726	,215		
10. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer sam loš/a student/studentica.	1,61	,995	1,765	,108	2,545	,215		
11. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer sam nesposoban/na.	1,33	,754	2,655	,108	7,253	,215		
12. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer nisam u stanju da naučim za dobru ocenu.	1,51	,918	1,826	,108	2,668	,215		
13. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer nisam dovoljno inteligentan/na.	1,40	,856	2,272	,108	4,707	,215		
14. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer je u testu bilo nešto što još nismo učili.	1,90	1,104	1,025	,108	,062	,215		
15. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer smo pisali test kasno, zadnje sate nastave.	1,90	1,035	,832	,108	-,274	,215		

16. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer je moja grupa dobila test s težim pitanjima.	2,36	1,213	,524	,108	-,681	,215
17. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer ispit nije bio najavljen.	1,57	1,037	1,885	,108	2,795	,215
Valid N (listwise) 514						

**Tabela br.10: Deskriptivna statistika za subskalu ciljanih atribucija u učenju**

	Mean	Std.	Skewness	Kurtosis		
		Dev.				
<b>N=514; Min=1; Max=5</b>						
1. Pazim da ne bih ispao glup/a pred drugima u grupi.	3,12	1,310	-,107	,108	-1,045	,215
2. Trudim se uglavnom zato što se ne želim osramotiti pred drugima.	2,49	1,233	,283	,108	-,962	,215
3. Ne želim da drugi misle da nisam dovoljno pametan/na.	2,50	1,254	,274	,108	-1,081	,215
4. Želim pokazati drugima da sam među najpametnijim studentima u grupi.	1,84	1,087	1,203	,108	,584	,215
5. Želim pokazati drugima da sam pametan/na i da se ne moram puno truditi oko učenja.	1,76	1,017	1,291	,108	,970	,215
6. Važno mi je da drugi misle o meni kao o sposobnom/noj i uspešnom/oj za savladavanje obaveza na studijama.	2,39	1,231	,400	,108	-,952	,215
7. Važno mi je pokazati drugima da sam dovoljno pametan/na da mogu rešiti sve zadatke lako i bez problema.	2,02	1,141	,848	,108	-,259	,215
8. Želim biti temeljan/na i pažljiv/a u učenju kako ne bih propustio/la naučiti čak i ono što neće biti na ispitu.	2,73	1,246	,219	,108	-,929	,215
9. Želim rešiti sve zadatke bez greške, čak i ako znam da rad neće biti pregledan.	2,72	1,278	,236	,108	-,984	,215
10. Želim izbeći sve moguće greške, čak i na zadacima koji se ne ocenjuju.	2,78	1,261	,105	,108	-,988	,215
11. Iako znam da me profesor neće baš sve pitati, moram naučiti svo gradivo koje je predviđeno.	3,12	1,296	-,218	,108	-1,004	,215
12. Jako sam zadovoljan/na kada sam u grupi bolji/a od drugih studenata.	2,61	1,254	,292	,108	-,949	,215
13. Posebno mi je drago kada na testu dobijem više bodova od drugih u grupi.	2,25	1,261	,563	,108	-,948	,215

14. Želim imati bolje ocene od drugih studenata u grupi.	2,15	1,176	,623	,108	-,729	,215
15. Važno mi je biti uspješniji od drugih studenata u grupi.	1,99	1,135	,943	,108	-,018	,215
16. Volim zasmijavati kolege u grupi.	3,16	1,375	-,188	,108	-1,135	,215
17. Najzadovoljniji/ja sam kada nasmejem celu grupu duhovitim komentarima na predavanju, ili u pauzi.	2,95	1,404	-,019	,108	-1,257	,215
18. U grupi na predavanju volim dobacivati i praviti šale.	2,25	1,297	,759	,108	-,561	,215
19. Volim zadirkivati studente koji imaju dobre ocene.	1,50	,980	2,004	,108	3,296	,215
20. Želim da što manje vremena potrošim na studentske obaveze.	2,63	1,303	,334	,108	-,959	,215
21. Ne želim se truditi oko studentskih obaveza više nego što je potrebno.	2,75	1,297	,151	,108	-,993	,215
22. Na studijama ne želim da radim više od onoga što moram.	2,73	1,313	,149	,108	-1,076	,215
23. Pokušavam udovoljiti studentskim obavezama sa što je moguće manje truda.	2,37	1,184	,530	,108	-,525	,215
24. Ne želim se dovesti u situaciju da neko drugi ima bolji uspeh od mene.	1,66	,921	1,394	,108	1,570	,215
25. Ne mogu dopustiti da me drugi studenti preteknu u uspehu na važnim ispitima.	1,58	,938	1,787	,108	2,865	,215
26. Nije mi svejedno ako ne uspem biti najbolji/a na ispitu.	1,77	1,109	1,404	,108	1,083	,215
27. Na studijama mi je najvažnije naučiti zanimljive stvari sa razumevanjem.	4,18	1,036	-1,309	,108	1,221	,215
28. Na studijama uvek želim da naučim nešto novo i interesantno.	4,40	,821	-1,522	,108	2,474	,215
29. Važno mi je napredovati u nekim znanjima i veštinama	4,54	,730	-1,891	,108	4,180	,215
30. Važno mi je usvojiti i naučiti što više novih znanja i veština.	4,54	,733	-1,886	,108	4,188	,215
Valid N (listwise)						

Tabela br.11: Deskriptivna statistika za subskalu ispitne anksioznosti

	Mean	Std. Devi.	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
N=514; Min:1; Max:5						
1. Kad profesor ispituje, uvek mi se pojavi neki čudan osećaj u stomaku.	3,80	1,230	-,660	,108	-,612	,215
2. Još dok se dele testovi, srce počne jako da mi lupa.	3,31	1,368	-,196	,108	-1,221	,215

3. Ako na početku pismenog ispita ne uspem rešiti prvi zadatak, jako se uzrujam i ne mogu se koncentrirati na druge zadatke.	2,61	1,296	,364	,108	-,901	,215
4. Za vreme pismenog ispita često zaboravim i ono što sam pre toga dobro znao/la.	2,76	1,344	,209	,108	-1,141	,215
5. Kada imamo pismeni ispit, najčešće već na početku znam da neću dobro proći na ispitu.	2,17	1,207	,918	,108	,002	,215
6. Kad se radi test, često grešim jer se previše bojim.	2,24	1,290	,729	,108	-,630	,215
7. Uvek sam napet/a pre nekog pismenog ispita.	3,38	1,414	-,293	,108	-1,196	,215
8. Katkad poželim da me ispitivanja ne brinu tako jako.	3,60	1,425	-,555	,108	-1,029	,215
<b>Valid N (listwise)</b>						

**Tabela br. 12: Deskriptivna statistika za subskalu suočavanja sa neuspehom**

	Mean	Std.d.	Skewness		Kurtosis	
			Stati.e.	Std.	Statist.	Std.e.
<b>N=514; Min:1; Max:5</b>						
1. Katkad poželim da me ispitivanja ne brinu tako jako.	3,60	1,425	-,555	,108	-1,029	,215
2. Češće se bavim sportom, trčim, idem u šetnju ili tražim drugu aktivnost, da ne bih razmišljao/la o lošoj oceni.	2,85	1,311	,065	,108	-1,116	,215
3. Nastojim pronaći šaljivu stranu takve situacije; ismevam taj problem da ne izgleda jako težak.	2,98	1,289	-,172	,108	-1,047	,215
4. Potrudim se da više ne dobijem loše ocene.	3,91	,991	-,869	,108	,623	,215
5. Odlučim da ću se javiti da bih ispravio/la ocenu.	3,73	1,137	-,706	,108	-,144	,215
6. Koncentrišem se na prvu stvar koju ću učiniti da bih ispravio/la ocenu.	3,81	1,052	-,764	,108	,110	,215
7. Razmišljam šta je najbolje napraviti da bih popravio/la ocenu.	4,02	1,041	1,036	,108	,609	,215
8. Smišljam načine kako ispraviti ocenu.	3,94	1,064	-,963	,108	,429	,215
9. Napravim plan učenja i ponavljanja da bih što pre ispravio/la ocenu.	3,77	1,136	-,630	,108	-,323	,215
10. Izbegavam sve što me podseća na lošu ocenu.	2,86	1,296	,124	,108	-1,025	,215
11. Odlazim na spavanje da ne bih morao/la razmišljati o lošoj oceni.	2,32	1,262	,609	,108	-,615	,215
12. Jednostavno legnem u krevet i pokušavam zaspati da ne bih bio/la opterećen/a lošom ocenom.	2,34	1,231	,626	,108	-,478	,215
13. Izbjegavam situacije u kojima moram razmišljati ili govoriti o lošoj oceni.	2,53	1,310	,427	,108	-,957	,215
14. Poželim da ta loša ocena jednostavno nestane.	2,82	1,486	,220	,108	-1,376	,215
15. Maštam o tome da se dogodi neko čudo i izbriše lošu ocenu.	2,25	1,395	,786	,108	-,728	,215
16. Maštam da se ta loša ocena nije dogodila.	2,47	1,472	,492	,108	-1,187	,215



17. Pomirim se s lošom ocenom jer ništa drugo ne mogu učiniti.	2,96	1,466	,001	,108	-1,376	,215
18. Prihvatam da se to dogodilo i da se ne može promeniti.	3,04	1,468	-,115	,108	-1,348	,215
19. Kažem sam sebi kako nije tako strašno dobiti lošu ocenu.	3,60	1,194	-,675	,108	-,312	,215
20. Mislim kako uopšte nije važno to što sam dobio/la lošu ocenu.	2,64	1,321	,361	,108	-,974	,215
21. Razmišljam da je dobro što sam dobio/la lošu ocenu jer ću za drugi put znati bolje.	2,87	1,281	,007	,108	-,940	,215
22. Mislim da nikada neću uspeti u tom predmetu.	2,15	1,243	,804	,108	-,465	,215
23. Odustajem od pokušaja da popravim lošu ocenu.	1,77	,983	1,331	,108	1,321	,215
24. Pravim se kao da me se loša ocena ne tiče.	2,16	1,179	,799	,108	-,189	,215
25. Ne razmišljam o lošoj oceni.	2,71	1,268	,260	,108	-,870	,215
26. Pokušavam ne misliti o lošoj oceni da mi ne bi bilo još teže.	2,72	1,266	,201	,108	-,958	,215
27. Radim sve kao da uopšte nisam dobio/la lošu ocenu.	2,88	1,360	,060	,108	-1,202	,215
<b>Valid N (listwise)</b>						

Podaci u prethodnim tabelama idu u prilog zaključku da srednje vrednosti na subskalama koje mogu da doprinesu stvaranju depresivnog obrasca ponašanja koji umanjuje ili blokira afirmativnu samoregulaciju, nisu beznačajne, što može da vodi ka neuspehu. Koliko je ovo značajno za neuspeh akademski darovitih, odnosno ostalih studenata u suštini je testa druge hipoteze, a nalaz o ovome govori suprotno od pretpostavke i time anulira drugu hipotezu. Detaljnije podatke daju sledeće tabelle:

**Tabela br.13: Skala atribucije neuspeha**

Group Statistics									
	Akademska darovitost		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Skala atribucije neuspeha	da		99	2,2753	,44803	,04503			
	ne		415	2,3479	,53476	,02625			
Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper

Skala atribucije neuspeha	Equal variances assumed	3,858	,050	-1,251	512	,212	-,07264	,05808	-,18675	,04147
	Equal variances not assumed			-1,394	171,249	,165	-,07264	,05212	-,17552	,03024

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali atribucije neuspeha* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da **ne postoji** statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=2,26$  ;  $Sd=0,45$ ) i nedarovitih ( $M=2,36$  ;  $Sd=0,53$ ).  $T(512)=-1,25$  ,  $p=0,21$  (obostrano)

**Tabela br. 14: Skala atribucije uspeha**

Group Statistics										
		Akademska darovitost		N		Mean		Std. Deviation		Std. Error Mean
Skala atribucije uspeha	da			99		2,9421		,31654		,03181
	ne			415		2,9097		,42721		,02097
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
		Lower	Upper							
Skala atribucije uspeha	Equal variances assumed	6,542	,011	,709	512	,479	,03237	,04568	-,05737	,12210
	Equal variances not assumed			,849	193,047	,397	,03237	,03810	-,04278	,10752

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali atribucije uspeha* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da **ne postoji** statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=2,94$  ;  $Sd=0,32$ ) i ostalih ( $M=2,91$  ;  $Sd=0,43$ ).  $T(512)=-0,85$  ,  $p=0,4$  (obostrano).

**Tabela br. 15: Skala ciljanih atribucija u učenju**

Group Statistics										
		Akademska darovitost		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Skala ciljanih atribucija u učenju	da			99	2,7303	,50400	,05065			
	ne			415	2,6305	,49616	,02436			
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Skala ciljanih atribucija u učenju	Equal variances assumed	,084	,772	1,794	512	,073	,09984	,05567	-,00952	,20920
	Equal variances not assumed			1,776	146,696	,078	,09984	,05621	-,01124	,21092

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali ciljanih atribucija u učenju* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da **ne postoji** statistički značajna razlika između akademski darovitih (M=2,73; Sd=0,5) i nedarovitih (M=2,63; Sd=0,5). T (512)=1,79, p=0,07 (obostrano).

**Tabela br 16: Skala ispitne anksioznosti**

Group Statistics										
		Akademska darovitost		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Skala ispitne anksioznosti	da			99	3,0492	,92734	,09320			
	ne			415	2,9665	1,00790	,04948			
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of	

									nce	the Difference	
										Lower	Upper
Skala ispitne anksioznosti	Equal variances assumed	1,750	,186	,745	512	,457	,08272	,11107		-,13548	,30092
	Equal variances not assumed			,784	158,045	,434	,08272	,10552		-,12569	,29113

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali ispitne anksioznosti* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da **ne postoji** statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=3,05$ ;  $Sd=0,93$ ) i nedarovitih ( $M=2,97$ ;  $Sd=1$ ).  $T(512)=0,75$ ,  $p=0,46$  (obostrano).

**Tabela br. 17: Skala suočavanja sa neuspehom**

Group Statistics										
		Akademska darovitost		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Skala suočavanja sa neuspehom	da			99	2,8959	,46571	,04681			
	ne			415	2,9336	,55877	,02743			
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Skala suočavanja sa neuspehom	Equal variances assumed	5,028	,025	-,623	512	,534	-,03776	,06064	-,15690	,08138
	Equal variances not assumed			-,696	172,061	,487	-,03776	,05425	-,14484	,06932

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali suočavanja sa neuspehom* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da **ne postoji** statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=2,9$ ;  $Sd=0,47$ ) i nedarovitih ( $M=2,93$ ;  $Sd=0,56$ ).  $T(172)=-0,7$ ,  $p=0,49$  (obostrano).

Za interpretaciju prethodnog nalaza, dakle anuliranje hipoteze o značaju grupe subskala, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na *atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost* bitno je da su njihove vrednosti, kako se u tabeli vidi, ne izrazito niže u odnosu na druge komponente, te bi se moglo razmišljati o njihovoj ulozi u manifestovanju darovitosti:

- Suočavanje sa neuspehom: 2,9364;
- Skala ispitne anksioznosti: 2,9825;
- Skala ciljnih atribucija u učenju: 2,6497;
- Skala atribucije uspeha: 2,916;
- Skala atribucije neuspeha: 2,3339

Ali, na osnovu prethodnih nalaza o nepostojanju korelativnih odnosa, može se zaključiti samo suprotno, tj. da na ciljnim atribucijama u učenju; *atribuciji uspeha i neuspeha i ispitne anksioznosti* između akademski darovitih i ostalih studenata, ne postoji statistički značajna razlika, dakle, da isto nije u osnovi razlika u postignućima, tj. uspehu. Razloge u razlikama treba, dakle, tražiti u drugim faktorima, što znači da jedan broj akademski darovitih, isto kao i ostalih studenata, ima izraženeneke od navedenih atribucija koje nisu ometale akademska postignuća. Na osnovu klaster analize zaključuje se da su akademski daroviti studenti samoregulišućim strategijama uspeli da drže pod kontrolom negativne tendencije navedenih atribucija, da koče njihovo dejstvo, aktiviraju proaktivni obrazac samoregulacije i ciljne orijentacije u učenju, te sticanjem veština u izvođenju zadataka – stizali do voljnih procesa koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha. Dakle, dastvore obrasce ponašanja koji su u funkciji samodeterminacije.

Za tumačenje ovog nalaza treba uzeti u obzir i Sternbergovo (Stenberg, Brown, & Dornbusch, 1996) shvatanje darovitosti, koju on opisuje kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju. Njegova teorija inteligencije tumači darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije potpuno isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Po njemu se darovitost može dosegnuti različitim putevima i ispoljavati kroz različite oblike. Kognitivni, iskustveni i adaptivni aspekt intelektualne darovitosti Sternberg (Sternberg, 2005a) objašnjava komponentnom, iskustvenom i kontekstualnom podteorijom, čije su suštine značajne za razumevanje ovog nalaza. Tako Sternberg (2005b) razlikuje tri vrste informaciono-procesnih komponenti: komponente sticanja znanja, metakomponente i delatne komponente, u zavisnosti od toga da li se radi o procesima koji učestvuju u učenju kako se nešto radi, u planiranju šta će i kako raditi, ili u samom obavljanju zadatka, a tu su i metakomponente, koje obavljaju procese višeg reda koji se koriste kod planiranja, praćenja i odlučivanja u toku rada na zadatku. Za tumačenje nalaza koji se posmatra značajne su sve tri podteorije, jer iz Iskustvene podteorije mogu da se smatraju značajnim prethodna iskustva u učenju. Sternberg (Ibidem) ovo vidi kao tačke u

kontinuumu iskustva osobe sa zadacima ili situacijama koje najkritičnije uključuju upotrebu inteligencije. Najvažnije su veštine višeg reda sa novim, nepoznatim materijalom i sposobnost automatizovanja informacionih procesa. Sposobnosti za rad sa novim javljaju se kod razumevanja zadatka i kod rešavanja zadatka. Novina i automatizacija idu zajedno, tako da što je osoba uspešnija u jednoj od njih, ima više mogućnosti da bude uspešna i u drugoj. Moglo bi se, dakle, zaključiti da su intelektualni potencijali pomogli da do izražaja dođu visoke sposobnosti, koje su se javile u kontekstu kao svrhovita adaptacija na okolinu, oblikovanje okoline i selekcija okoline. Dakle, javile su se kontekstualno usmerene sposobnosti i stvorile adekvatne načine na koje pojedinac reguliše svoje ponašanje, tj. utkane u isto (okruženje, situaciju, zadatak) i pomažu njegovo razumevanje, što je u ovom slučaju pomoglo da se samoregulacijom prevaziđu problemi atribucije neuspeha i dr., što koči samoostvarenja. U istom kontekstu je i mogućnost da su akademski daroviti studenti imali više specijalizovanog znanja, jače korišćenje kognitivnih strategija, te je i samoregulacija do određene granice uticala na akademsko učenje. Ovim se ističe i značaj metakognicije, koja u značajnoj meri može doprineti da do izražaja dođu strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem, odnosno brzinom učenja; funkcijom transfera (Brown, 1987) i sl. Ovo dalje znači da bi sledeći istraživački korak bio da se sagledaju ovi faktori samoregulacije učenja i u didaktičkim strategijama traga za njihovim podsticanjem.

Treća hipoteza testira značaj ličnosti, kao faktora koji doprinosi akademskim postignućima darovitih studenata. U narednoj tabeli (Tabela br. 18) prikazani su podaci za korelativne odnose između komponenti samoregulacije i crta ličnosti, dakle koje od crta ličnosti i nakon nivou pozitivno, a koje negativno koreliraju sa rezultatima istih kao faktora na subskalama (\*označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.05, dok \*\* označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.01). Uočljivo je da *skala motivacionih strategija* ima statistički značajnu pozitivnu korelaciju sa svim crtama ličnosti na nivou 0,01, što, sa manjim nivoima značajnosti za pojedine crte, važi i za *skalu akademske efikasnosti, skalu samoregulisano učenja i traženje socijalne podrške*. Nivoi korelativnih odnosa su različiti, ali razlike nisu velike. Za ovaj naslov značajni su podaci o odnosu *Skale motivacionih strategija i crta ličnosti*, kojima se u ovom slučaju potvrđuje treća hipoteza, jer kako se u tabeli ispod vidi, konstatovana je pozitivna statistički značajna korelacija na nivou 0.01 sa svim crtama ličnosti.

Crte ličnosti, kako se u tabeli br. 18 vidi, statistički značajno negativno koreliraju sa: *atribucijom neuspeha, ciljanom atribucijom u uspehu, ispitnom anksioznošću i skalom uverenosti u kontrolu*, što, takođe, govori o značaju crta ličnosti za uspeh, odnosno neuspeh u doseganju akademskih ostvarenja. Crte ličnosti su retko posmatrane kao poseban faktor u istraživanjima samoregulisano učenja, a ovim nalazom potvrđuju potrebu za daljim fokusiranjem na njihovo učešće u stvaranju depresivnog obrasca ponašanja u samoregulaciji.

**Tabela br.18: Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama**

Correlations; N:514		Savesnost	Prijatnosi	Intelekt	ES	Ekstraverzija
Skala motivacionih strategija	Pearson Correlation	,146**	,121**	,189**	,133**	,137**
	Sig. (2-tailed)	,001	,006	,000	,002	,002
Skala akademske efikasnosti	Pearson Correlation	,351**	,115**	,144**	,096*	,203**
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,001	,029	,000
Skala atribucije neuspeha	Pearson Correlation	-,304**	-,226**	-,104*	,027	-,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,018	,547	,680
Skala atribucije uspeha	Pearson Correlation	,054	-,116**	,092*	,055	,059
	Sig. (2-tailed)	,220	,008	,038	,210	,185
Skala ciljanih atribucija u učenju	Pearson Correlation	-,064	-,034	,138**	,060	,181**
	Sig. (2-tailed)	,145	,442	,002	,175	,000
Skala ispitne anksioznosti	Pearson Correlation	-,049	,160**	-,013	,028	-,105*
	Sig. (2-tailed)	,267	,000	,769	,522	,017
	N	514	514	514	514	514
Skala suočavanja sa neuspehom	Pearson Correlation	,033	,125**	,181**	,102*	,175**
	Sig. (2-tailed)	,449	,005	,000	,021	,000
Skala samoregulisano učenja	Pearson Correlation	,327**	,295**	,331**	,109*	,274**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,013	,000
Skala uverenosti u kontrolu	Pearson Correlation	-,061	-,149**	,092*	,240**	,122**
	Sig. (2-tailed)	,167	,001	,037	,000	,006
Traženje socijalne podrške	Pearson Correlation	,113*	,253**	,209**	,126**	,191**
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000	,004	,000

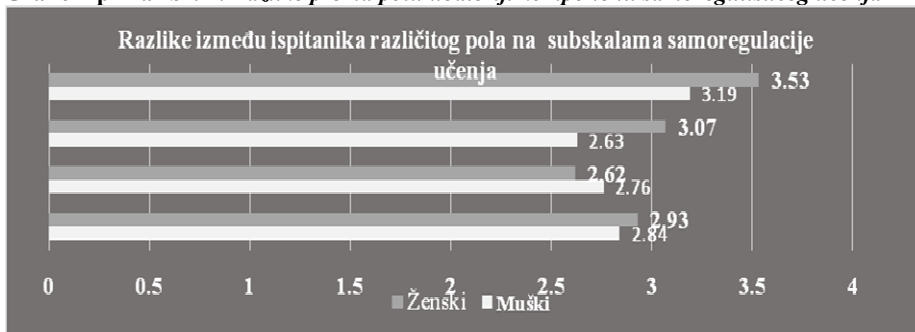
\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Četvrta hipoteza testira značaj pola, godina studija i univerziteta na kome student uči kao faktora akademskih postignuća, tj. pretpostavlja da isti nisu značajni faktori za postignuća akademski darovitih studenata. Podaci kojima je testirana ova hipoteza odnose se na sledeće:

Sprovedenim T testovima je utvrđeno da se studenti različitog pola razlikuju na sledećim subskalama baterijekomponenti samoregulacije: *skala atribucije uspeha*, *skala ciljanih atribucija u učenju*; *skala ispitne anksioznosti*; *skala traženja socijalne podrške*. Na ostalim skalama ne postoji statistički značajna razlika između ove dve grupe ispitanika koje se razlikuju po polu. Dakle, u komponenti *Motivacione strategije* studentise ne razlikuju u odnosu na pol, te se zaključuje da ova varijabla nije značajan faktor u samoregulaciji učenja.

**Grafički prikaz br. 2: Razlike prema polu ubateriji komponenti samoregulišućeg učenja**



T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali atribucije uspeha* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=2,84$ ;  $Sd=0,43$ ) i studentkinja ( $M=2,93$ ;  $Sd=0,4$ ).  $T(512)=0,4$ ,  $p=0,046$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika =  $-0,09$ , 95% CI:  $-0,18$  do  $-0,001$ ) bila je veoma mala ( $\eta^2=0,007$ ); u korist ženskog pola.

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na skali ciljanih atribucija u učenju između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=2,75$ ;  $Sd=0,55$ ) i studentkinja ( $M=2,62$ ;  $Sd=0,48$ ).  $T(512)=2,4$ ,  $p=0,016$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika =  $0,13$ , 95% CI:  $0,025$  do  $0,24$ ) bila je mala ( $\eta^2=0,01$ ).

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali ispitne anksioznosti* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=2,63$ ;  $Sd=0,99$ ) i studentkinja ( $M=3,07$ ;  $Sd=0,97$ ).  $T(512)=-4,1$ ,  $p=0,000$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika =  $-0,44$ , 95% CI:  $-0,66$  do  $-0,23$ ) bila je mala ( $\eta^2=0,03$ ).

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali traženja socijalne podrške* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=3,19$ ;  $Sd=0,98$ ) i studentkinja ( $M=3,35$ ;  $Sd=0,89$ ).  $T(512)=0,25$ ,  $p=0,001$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika =  $-0,39$ , 95% CI:  $-0,54$  do  $-0,14$ ) bila je mala ( $\eta^2=0,02$ ).

Kako se iz prethodnih podataka vidi, razlike u komponentama samoregulacije učenja prema polu postoje, ali ne kod svih komponenti. Statistička značajnost razlika manifestovana je u sledećim skalama: *Skala motivacionih strategija* (u korist ženskog pola), *Skala atribucije uspeha u korist ženskog pola*, *Skala ciljanih atribucija uspeha* (u korist muškog pola), *Skala ispitne anksioznosti* (u korist ženskog pola) i *skala traženja socijalne podrške* (u korist ženskog pola), čime se objašnjavaju razlike među polovima koji nisu u okviru ove hipoteze bili pretpostavljene, a time je ova hipoteza delimično anulirana. Dakle ne može



seprihvati pretpostavka da pol nije faktor razlika u samoregulaciji učenja. Interesantno bi bilo znati šta stoji iza ovih razlika, tj. šta ih objašnjava, a to zahteva drugi korak u istraživanju ovoga pitanja u koje spade i odgovor na pitanje zašto se razlike javljaju samo na ovim komponentama samoregulacije učenja, a ne i na ostalima. Jednostavni zaključak ovog dela nalaza mogao bi se odnositi na konstataciju da studentkinje više pažnje posvećuju motivacionim strategijama da realnije atribuiraju uspeh, kao i da su bolje usmerene kada je u pitanju traženje pomoći u rešavanju problema u ostvarivanju uspeha, ali je kod njih jača ispitna anksioznost. Muškarci su pak uspešniji u ciljanim atribucijama učenju.

T-testom nezavisnih uzoraka nađena je statistički značajna razlika u korist ženskog pola samo kod crte ličnosti *Prijatnost*, koja se odnosi na prosocijalno ponašanje, nasuprot neprijateljskom, te uključuje altruizam (nesebično pomaganje drugima), poverljivost i skromnost. Osobe visoko na ovoj dimenziji brižne su prema drugima, pružaju im podršku i utehu, naglašavaju pozitivne osobine kada pričaju o nekome, te su spremnije na saradnju za razliku od onih koji se nalaze na drugom polu, koji su više orijentisani na sebe, neljubazni, emocionalno „hladni” te više ulaze u sukobe sa drugima. Ako ovaj opis prihvatimo kao jaču stranu ženskog pola, onda ovaj nalaz objašnjava prethodne razlike u komponentama samoregulacije u kojima su u većini skala, dakle komponenti bile izjednačeni odnosi, a kod *ciljanih atribucija uspeha* prevaga je bila u korist muškog pola. Moglo bi se zaključiti da su studentkinje po ovoj strani ličnosti stabilne, saradljivije i uopšte prosocijalno više orijentisane od muškaraca. Koliko je ovo uticalo na njihov uspeh, odnosno dali postoji razlika u pogledu uspeha u odnosu na crte ličnosti nije posmatrano.

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali prijatnost* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=4,02$ ;  $Sd=0,41$ ) i studentkinja ( $M=4,17$ ;  $Sd=0,46$ ).  $T(512)=0,25$ ,  $p=0,003$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika =  $0,15$ , 95% CI:  $0,25$  do  $0,05$ ) bila je mala (eta kvadrat =  $0,02$ ). Na ostalim subskalama crta ličnosti nije bilo statistički značajnih razlika.

U četvrtoj hipotezi testiran je značaj univerziteta na kojima studenti uče i koliko se ove razlike odražavaju na samoregulaciju učenja. Ovde će se izdvojiti samo rezultat koji se odnosi na *skalu motivacionih strategija*. Razlike između grupa ispitanika koji dolaze sa tri različita univerziteta u Srbiji utvrđivani su Anova testom različitih grupa. Jednofaktorskom analizom varijanse (*ANOVA*) nije utvrđena statistički značajna razlika na *skali motivacionih strategija*, ali su se istejavile kod drugih komponenti samoregulacije. Tako bi se konstatacije o razlikama komponenti samoregulacije mogle odnositi na sledeće:

- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou  $0,05$  u rezultatima na *skali akademske efikasnosti* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig.  $0,001$ , eta kvadrat =  $0,03$  – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali akademske efikasnosti* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=3,6$ ;  $sd=0,66$ ) statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=3,42$ ,  $sd=0,61$ ), kao i da se ispitanici sa Univerziteta u

Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,68$ ,  $sd=0,62$ ). Razlike između studenata Univerziteta u Beogradu i studenata Univerziteta u Nišu nisu statistički značajne.

- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou 0,05u rezultatima na *skali atribucije neuspeha* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig. 0,002, eta kvadrat = 0,02 – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali atribucije neuspeha* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=2,39$   $sd=0,55$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=2,37$ ,  $sd=0,5$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=2,2$ ,  $sd=0,48$ ). Razlike između studenata Univerziteta u Beogradu i studenata Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne.
- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou 0,05 u rezultatima na *skali atribucije uspeha* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig. 0,000, eta kvadrat = 0,03 – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali atribucije uspeha* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=2,89$   $sd=0,4$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=2,84$ ,  $sd=0,41$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,03$ ,  $sd=0,4$ ). Razlike između studenata Univerziteta u Beogradu i studenata Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne.
- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou 0,05 u rezultatima na *skali samoregulisnog učenja* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig. 0,001, eta kvadrat = 0,03 – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali samoregulisnog učenja* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=3,37$   $sd=0,46$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=3,7$ ,  $sd=0,5$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,89$ ,  $sd=0,36$ ). Razlike između studenata Univerziteta u Beogradu i studenata Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne.
- Testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali traženja socijalne podrške* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=3,42$   $sd=0,97$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=3,27$ ,  $sd=0,92$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,79$ ,  $sd=0,73$ ). Razlike između studenata Univerziteta u Beogradu i studenata Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne.

Iza prethodnog moglo bi se zaključiti da se studenti razlikuju prema univerzitetu na kome studiraju na pet subskala (*skala akademske efikasnosti*, *skala atribucije neuspeha*, *skala atribucije uspeha*, *skala samoregulisnog učenja* i *skala traženja socijalne podrške*), ali da su te razlike male. Interesantno bi bilo dalje dublje istražiti uzroke ovih razlika. Postojeći padaci su tako samo indicije koje mogu

poslužiti za nove istraživačke nacрте, a na ovom mestu, utisak je da bi semoglo reći da studenti Univerziteta u Nišu imaju za nijansu jače izražene značajne komponente samoregulacije. Ovo je, dakle, još jedan nalaz koji anulira četvrtu hipotezu, po kojoj nije bilo pretpostavljeno da bi univerzitet kao institucija mogao biti značajan za komponente samoregulacije, a nalazi, ipak, idu u drugom pravcu.

U četvrtoj hipotezi ostalo je još da se proverii uticaj godina studija na ovu komponentu samoregulacije. Da bi se utvrdilo da li između ispitanika koji se razlikuju po godini studija postoji razlika u pogledu njihovog skora na *skali motivacionih strategija* urađen je Anova test različitih grupa. Kako rezultati pokazuju, na ovoj skali nije pokazana statistički značajna razlika. Tabela prikazuje rezultata koje generiše SPSS potvrdio je da godine studija nisu značajan faktor za motivacione strategije. Ovim je, uz prethodni nalaz kojim se nije našla razlika u motivacionim strategijama u odnosu na univerzitet, delimično potvrđena četvrta hipoteza. Alise i u ovoj varijabli nalaze statistički značajne razlike naskalama:

- Testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali traženja socijalne podrške* ispitanici treće godine studija ( $M=3,17$   $sd=0,92$ ) statistički značajno razlikuju od ispitanika četvrte godine studija ( $M=3,65$ ,  $sd=0,81$ ). Razlike između studenata prve ( $M=3,4$ ;  $sd=0,92$ ), druge godine ( $M=3,54$ ;  $sd=0,9$ ) i pete godine ( $M=3,97$ ;  $sd=0,67$ ) nisu statistički značajne, kao ni razlike koje postoje između ove tri grupe studenata kada se porede sa studentima četvrte i treće godine.
- Testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali ispitne anksioznosti* ispitanici četvrte godine studija ( $M=2,81$   $sd=0,97$ ) statistički značajno razlikuju od ispitanika pete godine studija ( $M=2,84$ ,  $sd=0,41$ ). Razlike između studenata sa prve ( $M=3,03$ ;  $sd=1,07$ ), druge godine ( $M=2,99$ ;  $sd=0,88$ ) i treće godine ( $M=2,89$ ;  $sd=0,8$ ) nisu statistički značajne, kao ni razlike koje postoje između ove tri grupe studenata kada se porede sa studentima četvrte i pete godine.

Moglo bi se na kraju zaključiti da su mesta studija – univerzitet i godina studija irelevantni za motivacione strategije, ali daima komponenta samoregulacije učenja po kojima su se u odnosu na ove varijable studenti razlikovali. U dostupnim izvorima koji se bave samoregulacijom učenja nisu nađeni podaci koji bi mogli služiti za komparaciju ovih nalaza. Iskustveno se, takođe, sa sigurnošću ne mogu naći logički faktori koji ovo uzrokuju, te su ovi nalazi, iako na prvi pogled ne izgledaju krucijalno značajni, utisak je, provokativni, motivišući za nove istraživačke nacрте.

## Zaključak

Istraživanje je imalo cilj da sagledau kojoj meri su motivacione strategije, kao jedna od komponenti samoregulacije učenja studenata faktor njihove akademske uspešnosti, tj. koliki je njihov značaj za procese samoregulacije i akademsku efikasnost. Nalazi do kojih se došlo idu u prilog konstataciji da se ova komponenta može uzeti kao relevantan činilac samoregulacije učenja, jer se pokazalo da motivacione strategije imaju statistički značajnu prednost kod akademski darovitih

studenata u odnosu na ostale. To je jedan od zaključaka koji se očekivao na osnovu nalaza prethodnih istraživanja, dakle i njihova potvrda. Ali ono što je interesantno je da nalazi ukazuju i na činjenicu da postoji grupa komponenti, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na *atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost*. Njihove prosečne vrednosti nisu visoke, ali ne i zanemarljive. Iako ove komponente nisu bile direktan predmet posmatranja, nametanjem njihovim grupisanjem na drugom polu skale doprinosa u samoregulaciji učenja, skrenule su pažnju ka razmišljanju o njihovoj vezi sa neuspehom u samoregulaciji učenja, akorak bliže ka vezi sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija, kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014).

U klaster analizi konstatovano je da su akademski daroviti studenti samoregulišućim strategijama uspeali da drže pod kontrolom negativne tendencije navedenih atribucija, da koče njihovo dejstvo, aktiviraju proaktivni obrazac samoregulacije i ciljne orijentacije u učenju, te sticanjem veština u izvođenju zadataka, stizali do voljnih procesa koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha. Ovo je značajan nalaz, jer ukazuje na mogućnost da se u neposrednom nastavnom radu, najbolje bi bilo da je isti što više mentorski, mogu prepoznati studenti koji imaju nizak osećaj samoefikasnosti u učenju, nisku motivaciju za postignućem i trudom, kao i da imaju negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti osećaj bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima, dakle, da mogu da prepoznaju depresivni obrazac izostanka samoregulacije učenja, kojim smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija. Nalazi ukazuju na činjenicu da se ovo događa i akademski darovitim studentima, ali se proaktivnim obrascima izvlače iz ovakvih kriza. Dakle, samoregulacijom akademski daroviti uspevaju da pokrenu procese kojima održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha, a to ih razlikuje od ostalih.

Kao značajan zaključak izdvaja se zapažanje o značaju crta ličnosti za akademsku darovitost, što se prema izvorima primećuje kao zapostavljeno polje istraživanja. *Skala motivacionih strategija* ima *statistički značajnu pozitivnu korelaciju* sa svim crtama ličnosti na nivou 0,01. Za naredni korak ostaje zadatak da se proveriti koliki je njihov značaj u odnosu na druge posmatrane varijable, jer bi ovim, takođe, moglo da se studentima predoče mogućnosti kako da koriste svoje potencijale, a s druge strane, kako da drže pod kontrolom osobine u strukturi svoje ličnosti koje mogu da koče elemente samoregulacije, na šta upućuje Steinberg u svom shvatanju darovitosti i sugestijama podsticanja razvoja intelektualnih potencijala (Steinberg et al., 1996).

## Reference:

- Abraham, C. & Sheeran, P. (2000), *Understanding and Changing Health Behaviour: From Health Beliefs to Self*, British Library. ISBN-90 5823-073-2; dostupno na: [https://books.google.rs/books?id=zIZvXySP\\_YcC&hl=sr&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.rs/books?id=zIZvXySP_YcC&hl=sr&source=gbs_navlinks_s) (10.12. 2020).
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation*. Organizational Behavior and Human.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1997a), Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Campbell, J.D., Krueger, J. I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (No. 1), 1– 44.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003). *Does high self-esteem Behaviour: From*
- *health beliefs to self-regulation* (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing Control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of personality*, 57(3), 547–579.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2012). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Bracht, G.H. (1970). Experimental Factors Related to Aptitude-Treatment Interactions. *Review of Educational Research*, 40(5), 627–645. DOI:10.3102/00346543040005627 (10.12. 2020).
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111–135.
- Chapman, M., Skinner, E. A., & Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children’s perceived control and cognitive performances: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26(2), 246–253.

- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated. *Decision Processes*, 50, 248–287.
- Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., & Ferreira Martins, I. (2000). *Project on "Education for democratic citizenship"* Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation Report.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Flook, L., Goldberg, Pinger, S. B. L., & Davidson R. J. (2014), Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum, American Psychological Association 2015, University of Wisconsin-Madison. *Developmental Psychology*, 51/1, 44–51, dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256> (10. 12. 2020).
- Flook, L., Goldberg, SB, Pinger, L., & Davidson, RJ (2014). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum (Promovisanje prosocialnog ponašanja i samoregulatornih veština kod dece predškolskog uzrasta kroz nastavni plan dobrote koji se zasniva na pažnji). *Razvojna psihologija*, 51 (1), 44–51.
- Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M., & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22, 199–215.
- Ghatala, E. S. (1984), Developmental changes in incidental memory as a function of meaningfulness and encoding condition. *Developmental Psychology*, 20(2), 208–211, dostupno na: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.208>; videno: 17.9.2020.
- Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M., & Lodico, M. G. (1985). Obuka kognitivne strategije-pračenja kod dece. *Američki časopis za obrazovna istraživanja*, 22 (2), 199–215; dostupno na: <https://doi.org/10.2307/1162840>, 17. 9. 2020.
- Gojkov Rajič, A. i Šafran, J. (2020). *Gifted and reception anxiety*. Izobraževanje Talentov/Talent Education; U: (Kukanja Gabrijelčič, M., ed.) *International (Slovenia, France, The Netherland, Germany, Croatia...) scientific conference 2020 – Book of papers*. Slovenia (pp. 14–27), Ljubljana: MIB d.o.o, dostupno na: [www.talenteducation.si](http://www.talenteducation.si) (19. 11. 2020).
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and emotion*, 4, 269–288, dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256> (19. 11. 2020).
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. A. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press.
- Hood, J. (1992). *Caveat Emptor: the Head Start Scam. Policy Analysis, no. 187*. Washington, DC: Cato Institute human behavior. New York: Springer-Verlag.
- Hunt, J. M., Mohandessi, K., Ghodssi, M., & Akiyama, M. (1976). The psychological development of orphanage reared infants: interventions with outcomes (Tehran). *Genet. Psychol. Monogr.* 94, 177–226.
- Hunt, J. M. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. *Nebr. Symp. Motiv.* 13, 189–282,
- Hunt, J. M. (1979). Developmental psychology: early experience. *Annu. Rev. Psychol.* 30, 103–43, 2. in *College Students. Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Keith, W. T. (2000). The importance of monitoring and self-regulation during multitrial learning; *Psychonomic Bulletin & Review* 6(4), 662–7, DOI: 10.3758/BF03212976 (10. 12. 2020).
- Ley & Young (2001). *Handbook of Psychology, Educational Psychology, Journal of Developmental Education*. Center for Developmental Education, Appalachian State University.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705–717.

- Cervone, D., Mor, N., Orom, H., Shadel, W. G., & Scott, W. D. (2004). Self-efficacy beliefs and the architecture of personality. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 188–210). New York: Guilford Press.
- Lončarić, D. (2008). *Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom* (Neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: Bacalja, R. (Ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104–118). Zadar: Sveučilište u Zadru. Dostupno na: <http://sites.google.com/site/loncaric/Home/hr/hr-bib> (10. 12. 2020).
- Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. In I. Brdar (Ur.), *The Human Pursuit of Well-Being* (pp. 175–189). London: Springer.
- Lončarić, D. et al. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja – Teorija, merenje i primena. Učiteljski fakultet u Rijeci (ISBN 978-953-7917-03-6; [https://bib.irb.hr/datoteka/791889.Loncaric\\_Motivacija\\_Samoregulacija\\_Ucenje\\_e\\_knjiga\\_3.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/791889.Loncaric_Motivacija_Samoregulacija_Ucenje_e_knjiga_3.pdf)).
- Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2005). *Social cognitive theory*. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behaviour* (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, M. (2014). Self-regulation intervention boosts school readiness of at-risk children, study shows, Oregon State University. (2014, XI 21). *Science Daily*. Retrieved, 4.XI 2019 from, [www.sciencedaily.com/releases/2014/11/141121141230.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2014/11/141121141230.htm).
- Momirović, K., Szivovicza, L., Dobrić, V., Gredelj, M. (1980). Little Rao – Algoritam i program za regresijsku i diskriminativnu analizu na temelju nekvantitativnih podataka. u: *Proceedings of International Symposium 'Computer at the University' (II)*, 3, 35–51
- Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.
- Niemivirta, M. (1996, March). *Motivational-cognitive components in self-regulated learning*. Paper presented at 5th International Conference on Motivation, Landau, Germany.
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229–255). New York: Guilford Press.
- Paris & Paris (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Self-Regulated Learning, Educational Psychologist*, 36(2), 89–10.
- Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). *Motivation and Classroom Learning*. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology*, 103–122.

- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek – ni "vek deteta" ni vek pedagogije: ima nade XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. [izvor na ćir.]
- Pressley, M. & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, research, and policymakers*. New York: Harper-Collins.
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1984). *The Transtheoretical Approach: Crossing the traditional boundaries of change*. Homewood, IL: Irwin.
- Rosanbalm, K. D. & Murray, D.W. (2017). *Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief*. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US / Department of Health and Human Services.
- Šafranĳ, J. & Gojkov-Rajić, A. (2019). The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies. *Društvena istraživanja*, 28 (4), 691–709.
- Šafranĳ, J. & Zivlak, J. (2019). Effects of Big Five Personality Traits and Fear of Negative Evaluation on Foreign Language Anxiety. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21 (1), 275–306, dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2942> (10. 12. 2020).
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, Sh. L., & Acock, A. C. (2014). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 2014; DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.08.001.school. Washington, DC: National Academy Press.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behaviour. In L. D. Cameron & H. Leventhal (Eds.), *The Self-regulation of Health and Illness Behaviour* (pp. 17–41). London: Routledge.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). New York: Academic.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Writing through Modeling. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7–25. Made available courtesy of Taylor and Francis, dostupno na: <http://www.tandf.co.uk/journals/> (10. 12. 2020).
- Skibbe, L. E., Connor, C. McD., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (2011) 42–49, DOI:10.1016/j.ecresq.2010.05.001 (10. 12. 2020)
- Stankov, L. (1986). *Kvashchev's experiment: Can we boost intelligence?* Elsevier, 10/3, 209–230 [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(86\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0160-2896(86)90016-4) (10. 12. 2020) to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), *Understanding and Changing Health*.
- Steinberg, L., Dornbush, R., & Brown, B. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon & Shuster.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y., & Stigler, J. W. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science*, 23(1), 691–699.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein, P. A. Alexander & E. T. Goetz (Eds.). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 25–40). New York: Academic Press.
- Weinstein, N. D., Rothman, A. J., & Sutton, S. R. (1998). Stage theories of health behavior. *Health Psychology*, 17, 290–299.



- Zeidner, M., Boekaerts, M. & Pintrich, P. R. (2000). Self-Regulation. Directions and Challenges for Future Research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp.749–768). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp.1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: *An overview. Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217–221.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73–86.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13–39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2002), Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660–668; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>.

## **Prilog 1. Subskala motivacijskih strategija**

### **1. MOST (SMS-Skala motivacijskih strategija)**

Molimo vas se da o sebi navedete sledeće podatke:

Fakultet:

Smer (Odsek):

Godina studija:

Srednja ocena:

Pol: M Ž(zaokružite):

**HVALA !**

**UPITNIK JE ANONIMAN I SLUŽI SAMO U ISTRAŽIVAČKE SVRHE.**

Upitnik koji je pred Vama ima za cilj da doprinese sagledavanju načine kojima studenti samoregulišu svoje savladavanje prepreka u učenju i da, koliko je moguće, pomogne poboljšanju istog. Vaša mišljenja i iskustva mogu biti od velike koristi. Zato se molite da razmislite o iskazima koji su pred Vama i da iskreno odgovorite na iste. Upitnik je anonimn.

Pročitajte svaki iskaz i razmislite u kojoj meri se isti odnosi na Vas. Nakon toga zaokružite broj pored iskaza. Brojevi znače: 1- uopšte se ne odnosi na mene; 2- uglavnom se ne odnosi na mene; 3- osrednje se odnosi na mene; 4- uglavnom se odnosi na mene; 5- u potpunosti se odnosi na mene.

Kada naletim na težak deo gradiva, ne odustanem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao/la.	1	2	3	4	5
Dok rešavam neki težak zadatak, sam/a sebi kažem: "Ja to mogu napraviti" i nastavim da se trudim.	1	2	3	4	5
Kada sam već umoran/na od učenja, potrudim se još malo zamišljajući kako će biti lepo kada uspešno privedem kraju zadatke.	1	2	3	4	5
Ako imam puno ispita, učim celi vikend i odgodim izlaske i zabavu.	1	2	3	4	5
Uvek očekujem lošu ocenu tako da ne bih bio/la iznenađen/a ako je dobijem.	1	2	3	4	5
Često nakon ispita drugima kažem da ću sigurno dobiti lošu ocenu i navedem neki razlog (npr. test je bio jako težak, neke sadržaje nismo radili i sl.).	1	2	3	4	5
Nikada se ne nadam dobroj oceni kako se ne bih razočarao/la.	1	2	3	4	5
Roditeljima i prijateljima kažem da sam loše uradio test (kolokvijum...) kako ne bi očekivali visoku ocenu.	1	2	3	4	5
Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrirati na gradivo.	1	2	3	4	5
Pre učenja pobrinem se da mogu raditi u miru.	1	2	3	4	5
Volim da koristim uvek isto mesto za učenje.	1	2	3	4	5
Volim sve sveske i knjige imati složene kraj svog mesta za učenje da ih mogu brzo i lako naći.	1	2	3	4	5
Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispiti.	1	2	3	4	5
Pokušavam da se što bolje organizujem da bih imao/la vremena za učenje i odmor.	1	2	3	4	5
Sve učim tako da sam/a postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam sebi zadao/la.	1	2	3	4	5
Pre nego što krenem na učenje, razmislim koliko dobro to treba naučiti i ne odustajem dok nisam zadovoljan/na onim što sam uradio/la.	1	2	3	4	5
Kada učim neko gradivo, odredim tačno šta želim postići učenjem.	1	2	3	4	5
Kad počnem sa učenjem, odredim koliko toga treba da naučim i trudim se dok to ne postignem.	1	2	3	4	5
Učenje uvek ostavim za zadnji trenutak.	1	2	3	4	5
Kada treba učiti za ispit, odjednom dobijem volju raditi nešto drugo, samo da ne učim.	1	2	3	4	5
Dok svi uče pred ispite, ja se zabavljam.	1	2	3	4	5
Svima dam do znanja da se uopšte ne trudim oko učenja.	1	2	3	4	5

**Prof. Aleksandra Gojkov Rajic, PhD**

Teacher Training Faculty, University of Belgrade and Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac

**Prof. Jelisaveta Safranji, PhD**

Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad

**Academicianprof. Grozdanka Gojkov, PhD**

Serbian Academy of Education, Belgrade

**Prof. Aleksandar Stojanovic, PhD**

Teacher Training Faculty, University of Belgrade and Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac

## MOTIVATIONAL STRATEGIES AS FACTOR OF SUCCESS OF ACADEMICALLY GIFTED STUDENTS

**Summary:** The paper is a part of the research findings related to *Didactic instructions as a factor of self-regulation of academic achievements (of gifted) in higher education*, whose goal is based on observations that research (Lončarić, 2018, 2014; Thied, 2000; Ghatala, Levin, Pressley & Lodico, 1985; Ghatala, 1988) mainly go into the direction of conclusions about the importance of a proactive pattern of self-regulation of learning for academic success. Cognitivists see students' perceptions of the usefulness of these strategies as a basic driver in the use of strategies (Ghatala, Levin, Pressley, & Lodico, 1985) as significant success factors and vice versa. Theorists of social cognition, whose views are the theoretical starting points of the mentioned research, emphasize the importance of self-efficacy perceptions for motivating students when using a certain strategy of self-regulation of learning (Bandura, 1986, 1987, 1997; Zimmerman, 1990, 1995, 1998, 2000). Thus, the research from which part of the data is taken for this article has a broader investigation design that focuses on self-regulated learning of students as a factor of success of academically gifted people in higher education, and it is guided by the question: *How important are the patterns (components) of self-regulation and personality traits as factors of success of academically gifted students?* So, the goal of that scheme was to see the relations of the elements of self-regulation, first of all, motivational and their relationship with personality traits from the angle of success of academically gifted students.

The research is empirical, quantitative, exploratory in nature, and was performed by the method of systematic non-experimental observation. This paper presents only a part of the findings of the initial survey, and they can be taken as a pilot or previous research. Personality traits were investigated by the Big Five personality test – BFIIV. Components of self-regulated learning were researched with a battery of Likert-type scales (KSU-ten subscales), which were modelled according to several instruments by other authors. Data from the *Motivation Strategy* subscale are highlighted for this paper. The reliability coefficients expressed by the Cronbach's coefficient are satisfactory; the factor structure of the scales as defined in the consulted literature was confirmed (Momirović et al., 1980).

Convenience sampling consists of 514 students (192 students of the University of Novi Sad, 191 students of the University of Belgrade and 131 students of the University of Nis). Within this number, there are 99 (19.3%) academically gifted, whose average success in studies is above 9.00. For this paper, the following are considered as predictive variables: *motivational learning strategies, gender, university, year of study, personality traits (in this case, they can also be viewed as a variable moderator)*; the criterion is: students' academic success (average grade in studies). The research question is: to what extent *motivational strategies* are important for self-regulation and academic success, that is, to what extent they are the basis for manifestation of academic talent.

*Basic findings:*

- T-test of independent samples compared the results on the scale of *motivational strategies* between academically gifted and other students and showed a *statistically significant difference* between academically gifted ( $M = 3.48$ ;  $Sd = 0.31$ ) and others ( $M = 3.36$ ;  $Sd = 0.43$ ).  $T(198) = 3.37$ ,  $p = 0.001$  (both sides).
- T-test of independent samples compared the results on *the scale of attribution of failure* between academically gifted and non-gifted students and showed that there is *no statistically significant difference* between academically gifted ( $M = 2.26$ ;  $Sd = 0.45$ ) and non-gifted ( $M = 2.36$ ;  $Sd = 0.53$ ).  $T(512) = 1.25$ ,  $p = 0.21$  (both sides). Based on the cluster analysis, it was concluded that academic students also have elements of attribution of failure, but it is noticed that academically gifted students with self-regulatory strategies managed to control the

negative tendency of these attributions, to inhibit their action, to activate proactive pattern of self-regulation and goal orientation in learning, and by acquiring skills in performing tasks, reached voluntary processes that initiate and maintain action until the goal and success are achieved.

- *The scale of motivational strategies has a statistically significant positive correlation with all personality traits at the level of 0.01.*
- In *Motivational Strategies*, students do not differ in relation to gender, so this variable is not considered a significant factor in self-regulation of learning. The differences are manifested in relation to faculty and years of study.

**Keywords:** academic talent, motivational strategies, self-regulation.