

**SAMOREGULACIJA KAO KLJUČ EFIKASNOG
UČENJA STRANOG JEZIKA STRUKE**

Aleksandra Gojkov Rajić i Jelisaveta Šafranj



Izdavač:

Visoka škola strukovnih studija za
vaspitače „Mihailo Palov“ - Vršac

Za izdavača:

Prof. dr Jelena Prtljaga

© Sva prava su rezervisana. Ni jedan deo ove publikacije ne sme biti reproducovan, umnožen, niti prenet u bilo kojoj formi i na bilo koji način (fotokopiranjem, elektronskim putem i sl.) bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače
„Mihailo Palov“ Vršac



Aleksandra Gojkov Rajić i Jelisaveta Šafranj

SAMOREGULACIJA KAO KLJUČ EFIKASNOG UČENJA STRANOG JEZIKA STRUKE

Vršac, 2022.

Biblioteka: Istraživačke studije 87

Izdavač:

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ – Vršac

Za izdavača:

Prof. dr Jelena Prtljaga

prof. dr Aleksandar Stojanović, urednik

Redakcija:

Prof. dr A. Ilika, Arad, Rumunija, Dr M. Maran,

Prof. dr S. Kurteš, Portsmut, V.Britanija, Prof. dr A. Gojkov – Rajić,

Prof. dr M. Zuljan, Ljubljana, Slovenija, Prof. dr J. Prtljaga,

Prof. dr A. Kolak, Zagreb, Hrvatska, Prof. dr T. Nedimović,

Akademik M. Milin, Arad, Rumunija, Dr E. Činč,

Prof. dr Lj. Kevereski, Bitolj, Makedonija, Dr N. Sturza Milić,

Prof. dr V. Nojman, Temišvar, Rumunija, Prof. dr Aleksandar Stojanović

Recenzije:

Prof. dr Jelena Prtljaga

Prof. dr Aleksandar Stojanović

Lektor:

dr Ivana Đorđev

Tehnički urednik:

dr Aleksandar Stojanović

Elektronska obrada publikacija:

dr Predrag Prtljaga

<http://www.research.rs>

ISBN 978-86-7372-296-2

UVODNE NAPOMENE

Interesovanja za samoregulisanje učenja uopšte, a time i u oblasti stranog jezika pokrenuta su unazad tri decenije sa promenama konceptualnog okvira intelektualnih procesa, posebno prihvatanjem Teorije mentalnog samo-upravljanja (Sternberg, Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their, 1988), kojom je Sternberg promenio tradicionalno shvatanje inteligencije, po kome je ista obuhvatna jedinstvena opšta sposobnost (g), ispod koje su hijerarhijski poređani nizovi specifičnijih nivoa sposobnosti, kao što su sposobnost fluida (sposobnost fleksibilnog i novog načina razmišljanja) i kristalizovana sposobnost (kumulativno znanje). U istom pravcu išla su i interesovanja za stavove Decijeve teorije samoregulacije i Bandurine socijalno kognitivne teorije i uloge ciljeva, motivacija i afekta u modelima samoregulacije učenja. A sve to širilo se na didaktiku, a time i na glotodidaktiku.

Tako su istraživanja u oblasti unapređivanja učenja i poučavanja u oblasti stranog jezika, pa i jezika struke, nastojala da iz raznih aspekata sagledaju mogućnosti da se konceptualizuju strukture strategija učenja u stranom jeziku, sagledaju vrste strategija učenja, koje studenti koriste u učenju stranog jezika, razlike u strategijama učenja u pogledu: godine studija, pola, dužine učenja stranog jezika, učenja drugih stranih jezika, odgovora na pitanje zašto student želi da uči strani jezik struke, samoprocene sopstvenog znanja stranog jezika i uspeha u učenju, dometa konstrukta strategija učenja u uspehu učenja stranog jezika...

Istraživače, takođe, interesuju i pitanja: homogenih latentnih profila u odnosu na korišćenje različitih strategija za učenje stranog jezika, proaktivne strategije, iskustvene, metakognitivne strategije, strategije improvizacije, strategije koje koriste daroviti studenti u učenju stranog jezika, saznajne strategije, strategije zapamćivanja, metakognitivne, afektivne, strategije kompenzacije i socijalne strategije.

Pored prethodno pomenutog, istraživanja su usmerila pažnju i na faktore samoregulacije u učenju stranog jezika poput samopouzdanja kao kognitivnog konstrukta u učenju stranog jezika, kao i na samoregulisanu motivaciju za učenje

stranog jezika i njen odnos sa merama inteligencije i drugim značajnim kognitivnim i nekognitivnim konstruktima, odnosno na uticaj odnosa samopouzdanja i faktora poput metakognicije, crta ličnosti i motivacije na uspeh u učenju stranog jezika.

Recepcijska anksioznost u stranom jeziku kao uzrok problema u obradi informacija i značaj afektivne, kognitivne i bihevioralne komponente za nivo jezičke anksioznosti pri primanju poruke, takođe, je istraživana, a uz nju i uloga nivoa tolerancije u primanju novih i kompleksnih informacija na stranom jeziku u manifestovanju recepcijске anksioznosti u stranom jeziku i sl.

Nalazi empirijskih istraživanja ovih, kao i drugih aktuelnih pitanja u oblasti efikasnosti učenja stranog jezika, posebno jezika struke sabrani su u ovoj monografiji s' namerom da pruže informacije do kojih su autorke došle i podstaknu razmišljanja o dometima i ograničenjima istih i to posebno iz ugla mogućnosti njihove primene u praksi.

Značajna je napomena da je korak praktične validacije nalaza datih u ovoj monografiji koristan, kako za dalja istraživanja, tako i za pokušaje da se u refleksivnoj praksi dođe do novih ideja za istraživanja i iskustvenu validaciju praktičara.

Neki od nalaza istraživanja, datih na stranicama ove monografije, saopštavani su na inostranim konferencijama, objavljeni u izvodima na stranom jeziku, neki u celini, ali se daju na sajtovima samo u apstraktu, neki na video konferencijama i neobjavljeni... Sakupljeni u ovoj monografiji i dati na sajtu sa slobodnim pristupom, utisak je da će biti pristupačniji i da će ispuniti svoj cilj, a to je da podstaknu nova razmišljanja, drugačije uglove gledanja, provere nalaza u drugačijim nacrtima, što je osnovna namera autorki ove monografije.

1. STRATEGIJE UČENJA FAKTOR USPEHA U UČENJU STRANOG JEZIKA STRUKE

Sternbergova Teorija mentalnog samoupravljanja; Decijeva teorija samoregulacije; Bandurina socijalno kognitivna teorija i uloge ciljeva, motivacije i afekta u modelima samoregulacije učenja; konceptualizacije strukture strategija učenja u stranom jeziku; vrste strategija učenja koje studenti koriste u učenju stranog jezika; razlike u strategijama učenja u pogledu: godine studija, pola, dužine učenja stranog jezika, učenja drugih stranih jezika, odgovora na pitanje zašto želi da uči strani jezik struke, fakulteta na kome studira, samoprocene sopstvenog znanja stranog jezika i uspeha u učenju; dometi konstrukta strategija učenja u uspehu učenja stranog jezika; homogeni latentni profili u odnosu na korišćenje različitih strategija za učenje stranog jezika; proaktivne strategije, iskustvene, metakognitivne strategije, strategije improvizacije; strategije koje koriste daroviti studenti u učenju stranog jezika; saznajne strategije, strategije zapamćivanja, metakognitivne, afektivne, strategije kompenzacije i socijalne strategije.

1.1. Promene konceptualnog okvira intelektualnih procesa – prvi korak u teorijskom kontekstu samoregulacije učenja stranog jezika

Interesovanja za strategije učenja uopšte, a time i u oblasti stranog jezika pokrenuta su unazad tri decenije sa promenama konceptualnog okvira intelektualnih procesa. Jedan od značajnih koraka u ovom pravcu učinila je Teorija mentalnog samoupravljanja (Sternberg, *Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development*, 1988), kojom je Sternberg promenio tradicionalno shvatanje inteligencije,

po kome je ista obuhvatna jedinstvena opšta sposobnost (g), ispod koje su hijerarhijski poređani nizovi specifičnijih nivoa sposobnosti, kao što su sposobnost fluida (sposobnost fleksibilnog i novog načina razmišljanja) i kristalizovana sposobnost (kumulativno znanje).

1.2. Teorija mentalnog samoupravljanja osnova pojma uspešne inteligencije

- Kognitivni sistem kao samomodifikujući sistem i metakognicija kao osnovna razvojna promena -

Teorija mentalnog samoupravljanja usvaja pojam uspešne inteligencije i sugeriše da je inteligencija složenija od shvatanja o opštoj sposobnosti (Sternberg, 2011). Ovo je značajno pomenuti jer uspešna inteligencija, kako je Sternberg definiše, je sposobnost postavljanja i ostvarenja lično značajnih ciljeva u životu, s' obzirom na kulturni kontekst. Uspešno intelligentna osoba ostvaruje ove ciljeve pronalaženjem svojih snaga i slabosti, a zatim kapitalizacijom snaga i ispravljanjem ili nadoknađivanjem slabosti (Sternberg, 2007, 2011). Dakle, istraživanje sposobnosti je ovom konceptualizacijom inteligencije išlo u susret pojedincu, odnosno ka razumevanju načina kojima pojedinac reguliše svoje učenje, te se sposobnosti ne shvataju kao monolitne mere, nego kao izuzetna, neuobičajena inteligencija, a darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija, nego je, kao značajan faktor razvoja, prihvaćen kontekst (Sternberg, 2007). Ovim su se istraživanja usmerila ka didaktičkim aspektima, tj. ka mogućnostima nastavnika da stvorи adekvatan kontekst učenja u svim oblastima, pa i u učenju stranog jezika. Tako prethodne konstatacije ukazuju da se na kognitivni sistem i njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem, a u njemu se značajna pažnja posvećuje metakogniciji, kao osnovnoj razvojnoj promeni, koja se u dobroj meri može učiti i u toku obrazovanja oblikovati. Za sposobnije pojedince Sternberg (2009a) smatra da obično pokazuju znanja perceptivnog efekta (dobra kratkotrajna memorija, brza reakcija i sl., čemu sled stimulacija okoline, a ovo podstiče metakognitivnu prednost još na ranom uzrastu. Iz

ovih prednosti razvija se samoregulacija, tj. strateška ponašanja, koja vode do većih sazajnih ostvarenja (šire videti: Sternberg, 2007, 2009a). Sternberg opisuje metakogniciju kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja. Moglo bi se tako zaključiti da je Sternbergova trijarhična teorija intelektualnih sposobnosti bila osnov promena u razvoju istraživanja i učenja, a direktni impuls išao je iz adaptivnog aspekta intelektualne darovitosti: Kontekstualne podteorije: delatne komponente. Tako da tu počinje interesovanje za regulacione funkcije intelektualnih procesa (Sternberg, 2009b), tj. upravljanje sopstvenom kognicijom, ili za kompetencije samoregulacije /SRL/, kojima se poslednjih tridesetak godina poklanja značajna pažnja i u glotodidaktici, tj. učenju stranog jezika, a posebna pažnja usmerena je ka načinima podsticanja, tj. strategijama učenja i poučavanja, jer nalazi potvrđuju njihov značaj za razvoj potencijala darovitih (Zigler et al., 2012, 2021). Samodeterminacija/ samoregulacija /SRL/ se pojavila kao konstrukt koji obuhvata različite aspekte akademskog učenja i pruža širi pogled na veštine, znanje i motivaciju, koje studenti stiču. Značajan doprinos u ovom pravcu dala je i Bandurina socijalno kognitivna teorija (Bandura, 1993), koja samoregulaciju tesno vezuje za proučavanje kognitivnih procesa i uloge koncepata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih faktora u modelima samoregulacije učenja i ponašanja, što je bilo trasiranje puta ka modelima samoregulacije putem definisanja konstrukta samoefikasnosti (Bandura, 1991a), koji ima funkciju regulatora kojim pojedinac nastoji da dosegne postavljene ciljeve i izbegne neželjene.

1.3. Teorija samodeterminacije Decija i Rajana

-sposobnosti internalizacije i motivisanja ponašanja, samoodređenje-

U osnovi dizajniranja ovoga istraživanja nalaze se i shvatanja Teorije samodeterminacije, koja se zasniva na tvrdnji da pojedinac spontano razvija svoje predispozicije, tj. intrinzičnu motivaciju i internalizaciju, kada su osnovne psihološke potrebe zadovoljene u funkciji interpersonalne dinamike i socijalnih postavki (Deci & Ryan, 2000). Dakle, ličnosti imaju sposobnosti da internalizuju motivisana ponašanja, tj. da se autonomno pokreću i samoodređuju, što dalje znači da didaktičke instrukcije

u učenju treba usmeriti ka zadovoljenju njihovih unutrašnjih potreba tokom učenja, koje su različite, te ih treba uočiti i voditi studenta putem kojim može stići samoodređene oblike, ili vrste regulacije (Deci & Ryan, 2012). Zbog ograničenja obima teksta, pitanja o prethodno pomenutim predispozicijama iz ovoga mišljenja biće diskutovana kod interpretacije nalaza, jer i danas postoje diskusije o konceptu i modelima samoregulacije u stranom jeziku, a time i dalje o upotrebi postojećih instrumenata za identifikaciju fenomena i sl. (šire videti: Tseng et al., 2006).

Za razumevanje nalaza u ovom istraživanju značajna je napomena da je veliki broj istraživanja u oblasti stranog jezika u prethodih tri decenije nastojao da unapredi teorijsko razumevanje strategija učenja jezika, ali se, ipak, može reći da je većina radova o strategijama učenja bila više okrenuta praktičnim pitanjima. Tako da je više pažnje posvećeno istraživanju načina osposobljavanja učenika, koji uče jezik, da postanu efikasniji i sigurniji u svom učenju, te se autori slažu da učenici sa strateškim poznavanjem učenja jezika, u poređenju sa onima koji ga nemaju, postaju efikasniji, snalažljiviji i fleksibilniji, tako da lakše usvajaju jezik, a korak dalje i da će, ako mogu da razviju, personalizuju i koriste repertoar strategija učenja, oni moći da lakše savladaju očekivani nivo postignuća, te se većina istraživača slaže sa Makarovim (2001: 264) zaključkom da „jedna stvar izgleda da je sve jasnija, a to je da, u različitim kontekstima učenja, oni učenici koji su proaktivni u potrazi za učenjem jezika izgleda da najbolje uče“. Ali, ideja o važnosti strategija učenja jezika, po oceni savremenih istraživača, pati od više problema, koji slabe teorijsku osnovu za takav zaključak.

1.4. Diskursi o značenju strategija učenja za samoregulaciju učenja stranog jezika

Istraživači (Tseng et al., 2006; Dörnyei, 2008; Dörnyei & Skehan, 2003) smatraju da ovi problemi potiču delom iz nejasnoće definicije, a delom iz psihometrijskih svojstava korišćenih instrumenata za procenu samoregulacije u stranom jeziku. Tako da se javlja novi istraživački pristup koji, umesto da se fokusira na ishode strateškog učenja (na stvarne strategije i tehnike koje studenti primenjuju da poboljšaju sopstveno učenje), naglašava važnost urođene samoregulatorne sposobnosti studenata, koja podstiče njihove napore da traže i zatim primene te personalizovane mehanizme strateškog

učenja (Oksford 1990, 1996; Cohen 1998, Cohen et al., 2000; Anderson, 2008; Lee & Oxford, 2008; Macaro, 2006; Nunan 1997). Pomenuti autori smatraju da je njihov pristup usmeren na suštinsku razliku među studentima, koja razlikuje samoregulisane studente od njihovih vršnjaka, koji se ne bave strateškim učenjem. Ova tvrdnja traži više razmatranja nego što obim ovoga rada može da pruži, te se ovde može samo konstatovati da je potrebno više argumentacije za tvrdnju da se ovde radi o različitim teorijskim pristupima, kako inače autori pominju. Pre bi se moglo reći da je reč o operacionalizaciji sistema samoregulacije, koja se odnosi na specifični domen učenja jezika, učenje vokabulara. Sami autori pominju da je njihov pristup u skladu sa savremenim teorijama samoregulacije u obrazovnoj psihologiji, ali da isti cilja na suštinsku razliku između samoregulisanih studenata i njihovih vršnjaka koji se ne bave strateškim učenjem.

1.5. Diskursi o značaju strategija učenja za samoregulaciju učenja stranog jezika

Značajna je i njihova napomena da su se fokusirali na učenje vokabulara; dakle, svoj model samoregulisanog učenja u procesu usvajanja stranog jezika vezuju za leksiku, a ne za celokupno područje učenja stranog jezika, koje obuhvata različite procese; smatrajući da se procedura koju koriste za razvoj svoga instrumenta može koristiti i za istraživanja drugih aspekta učenja stranog jezika (šire videti: Tseng et al., 2006). Pomenuti autori konstatuju da su razvili novi pristup za generisanje psihometrijski zasnovane mere strateškog učenja stranog jezika, operacionalizovanog kao njihov samoregulatorni kapacitet, kao alternativu skalamama koje se tradicionalno koriste za kvantifikaciju upotrebe strategije učenja jezika. Takođe, tvrde da rezultati pružaju dokaz za valjanost prenošenja teorijske konstrukcije samoregulacije sa obrazovne psihologije na oblast usvajanja drugog jezika i predlažu da instrumenti koji su fokusirani na samoregulaciju studenata na sličan način kao i upitnik predstavljen u njihovoј studiji mogu pružiti psihometrijski pouzdaniju meru strateškog učenja od tradicionalnih skala strategije učenja jezika (Tseng et al., 2006). Dakle, isti autori smatraju da se glavni problem, koji leži u osnovi istraživanja strategije, odnosi na različite konceptualizacije „strategija učenja“, te primećuju da ranije nije bilo

jedinstvenog shvatanja o definisanju kriterijuma za strategije učenja jezika, kao i da se situacija u tom smislu nije značajno promenila. Zato oni smatraju za diskurs aktuelnim pitanje: *da li strategije učenja treba posmatrati kao uočljiva ponašanja ili unutrašnje mentalne operacije, ili oboje* (Dornyei, 2005; Ellis, 2002) i slažu se da ovo nije samo pitanje za koje su zainteresovani istraživači na polju učenja stranog jezika, nego se isto odnosi na šire oblasti pedagoške psihologije. Kao ilustraciju za prethodno pitanje daju kratak osvrt na standardne definicije (Weinstein & Maier, 1986) u kojima su strategije shvatane kao „ponašanja i misli, koje učenik angažuje tokom učenja, a čija je svrha da utiču na učenikov proces kodiranja“ i navode suprotstavljanja istima (Weinstein et al., 2000), koja redefinišu strategije učenja kao „bilo koje misli, ponašanja, verovanja ili emocije koje olakšavaju sticanje, razumevanje ili kasnije prenošenje novih znanja i veština“. Pitanje koje autori postavljaju je: kako razlikovati strateško učenje od 'običnog' učenja i konstatuju da Vajnštajn i saradnici (2000) nude tri kritične karakteristike strateškog učenja: ono jeste usmereno ka cilju, namerno prizvano i naporno. A dalje objašnjavaju da je problem sa ovim intuitivno privlačnim atributima u tome što pojedinci mogu biti istinito motivisani i da teško uče uopšte, bez ikakvog „strateškog“ elementa. Takođe, navode i da Cohen (1998) ističe još jedan važan aspekt strategija učenja, element izbora: da je suštinska karakteristika ovih strategija da ih student dobrovoljno koristi. Za metodološke aspekte naslova ovoga rada značajne su konstatacije istraživača u oblasti učenja stranog jezika koje se odnose na zapažanja da su korelacioni pristupi – povezivanje razlika u prediktorskim varijablama sa razlikama u ishodima učenja – odličan način proučavanja kako nekoliko varijabli zajedno utiče na ciljno ponašanje, kao i da, ipak, sveobuhvatna psihološka teorija uspešnog tipa ponašanja ne bi trebalo da predviđa samo prosečno ponašanje nego i individualne razlike. Kao ilustracija za prethodno navodi se konstatacija da, teorija, koja podrazumeva da je za učenje gramatičkih pravila potrebna radna memorija, predviđa da bi razlike u kapacitetu radne memorije između učenika trebalo da budu povezane sa razlikama u njihovoj sposobnosti da nauče gramatička pravila i sl. Potvrda ove konstatacije značila bi potrebu revidiranja postojećih teorijskih shvatanja, a iza ovoga i promene u pristupima istraživanju i neposrednom nastavnom radu. Dakle, neki autori smatraju da proučavanje individualnih razlika u učenju stranog jezika može doprineti boljem razumevanju jednog od ključnih pitanja u trenutnoj kognitivnoj nauci, a to je kako opšte kognitivne veštine i veštine specifične za domen zajedno određuju ponašanje (Roberts & Meyer, 2012).

1.6. Metodološki kontekst

Kratak osvrt na prethodne diskurse, utisak je, da bi mogao da nagovesti razmišljanje u pravcu da se iz pomenutih diskursa ne vidi nagoveštaj suštinskih razlika u shvatanjima strategija učenja, da postojeće konceptualizacije pružaju okvirne mogućnosti za istraživanja u oblasti stranog jezika, te značaj istraživanja na ovom području nije smanjen, pa se odgovori na brojna pitanja i dalje traže. Za ovo istraživanje postavljeno je sledeće istraživačko pitanje: *Koliko su strategije učenja značajne za uspeh darovitih studenta u učenju stranog jezika struke*, a prepostavka je da daroviti studenti imaju širok repertoar strategija učenja i da se time razlikuju od ostalih, čime obezbeđuju visoka postignuća na testovima znanja stranog jezika struke.

Odgovor na ovo pitanje uključuje traganje za odgovorima na sledeća pitanja:

- Kakve strategije koriste daroviti studenti u učenju stranog jezika i koliko se daroviti studenti razlikuju u odnosu na ostale u pogledu strukture strategije učenja, tj. u pogledu komponenti iste (a) *saznajne strategije*, b) *strategije zapamćivanja*, c) *metakognitivne*, d) *afektivne*, e) *strategije kompenzacije*, f) *socijalne*? Dakle, potrebno je konstatovati koje su strategije i u kojoj meri prisutne kod darovitih studenata, da li su daroviti po strategijama učenja homogena grupa?
- Koliko su ove komponente značajne za uspeh darovitih u učenju stranog jezika struke, tj. koliko one utiču na ishode u učenju stranog jezika struke?
- Koliko godine studija, pol, dužina učenja stranog jezika, drugi strani jezici koji se uče, odgovor na pitanje zašto želi da uči strani jezik struke i fakultet na kome studira utiču na strategije učenja stranog jezika struke ?
- Kako samoprocena svopstvenog znanja stranog jezika utiče na uspeh u učenju?

U istraživanju se pošlo od opšte prepostavke da su strategije učenja značajan faktor postignuća u učenju stranog jezika, što darovite studente razlikuje od ostalih. Ovim se testira i pitanje konceptualizacije strukture strategija učenja u stranom jeziku, što ima dvostruki značaj za oblast učenja stranog jezika: teorijsko strukturisanje koncepta strategija učenja, koje se, kako se iz prethodnog pregleda nalaza drugih istraživača

vidi, smatra diskutabilnim, a korak dalje značajno je i za praktične aspekte istraživanja: operacionalizaciju pojma u instrumentima za snimanje strategija učenja, i na kraju za praktičnu orientaciju nastavnika mentorskim upućivanjem studenata u samoregulisanju učenja strategijama učenja.

Radne hipoteze odnose se na sledeće:

Daroviti studenti u učenju stranog jezika koriste više strategija (*saznajne strategije, strategije zapamćivanja, metakognitivne, afektivne, strategije kompenzacije i socijalne*), što je tesno vezano za njihova postignuća, dakle, vrste strategija koje koriste, značajne su za njihova postignuća u učenju stranog jezika, što ih razlikuje od ostalih studenata.

Struktura strategija koje koriste je personalizovana; daroviti studenti nisu homogena grupa: međusobno se razlikuju u pogledu aspekata strategija učenja.

Struktura strategija, postignuća na testu znanja i razlike između darovitih i ostalih studenata ostaju iste i kada se posmatra uticaj varijabli moderatora (*godine studija, pol, dužina učenja stranog jezika struke, drugi strani jezici koji se uče, odgovor na pitanje zašto se uči strani jezik struke, i samoprocena sopstvenog znanja u u stranom jeziku struke*).

1.6.1. Metod

Istraživanje je eksploratornog karaktera, kvantitativnog pristupa, a vršeno je neeksperimentalnim sistematskim posmatranjem. Uzorak je činilo 200 studenata, od čega je 162 (80.5%) bilo ženskog pola. Uzorak je prikupljen na dva fakulteta, bilo je 96 ispitanika sa Fakulteta tehničkih nauka i 104 ispitanika sa Učiteljskog fakulteta. Prosečna ocena na studijama bila je 8.41, dok je prosečna ocena na testu stranog jezika bila 8.11. Među ispitanicima bilo je 30 studenata prve godine, 90 studenata 2 godine, 6 studenata treće godine, 37 studenata četvrte godine i 37 studenata 5 godine (master). Sa prosekom iznad 9,00 bilo je 70 studenata.

1.6.2. Instrumenti

Inventar strategija za učenje stranog jezika (SILL) Modifikovana verzija (nemački, engleski) sadrži 50 stavki trostepene Likertove skale, pri čemu se svaka stavka odnosi na učestalost primene određenih strategija učenja od 1 – nikada do 3- često. Kako bi se ispitala latentna struktura upitnika primenjena je eksplorativna faktorska analiza i ispitane su pouzdanosti dobijenih skala (odeljak rezultati).

Kako nalazi istraživanja (Roberts & Meyer, 2012; Tseng et al., 2006) konstatuju, mentalni procesi studenata u pokušajima da razumeju, zapamte i koriste jezik nisu do kraja istraženi, jer se suština strategija učenja zasniva na mentalnim procesima, koji se ne mogu direktno posmatrati, te se mnogi autori (Oxford, 1990; Naiman et al., 1978; O'Malley & Chamot, 1990; Cohen, 2000; Ellis, 2002) više oslanjaju na samoizveštaje studenata, koji su napravljeni putem retrospektivnih intervjua, upitnika, pisanih dnevnika i protokola za razmišljanje o procesima učenja. Tako da je jedini način, da se stekne uvid u neuočljive strategije mentalnog učenja, traženje od ispitanika da otkriju i opišu svoje procese razmišljanja. U ovom istraživanju se čini isto. Koristi se korigovan Inventar strategija za učenje stranog jezika (SILL), dakle upitnik (izmenjena verzija Oksfordinog upitnika). Opšti deo upitnika imao je za cilj identifikaciju pola, godina učenja stranog jezika, procenu (samoocenu) poznavanja istog, razloge za odabir stranog jezika i nivo znanja na testu, tj. postignuća u učenju stranog jezika. Ovo je trebalo da da jasniju sliku i bolje razumevanje ponašanja darovitih studenata u učenju stranog jezika. Instrument se sastoji od dva odeljka: upitnika o opštim podacima i liste opisa klasifikacije strategije. U instrumentu je šest strateških grupa, koje su prema Oksfordinom originalnom sistemu identifikacije i klasifikacije kategorisane na sledeći način:

Strategije pamćenja, čija se suština odnosi na strategije koje se koriste za skladištenje, pamćenje i preuzimanje informacija, a kognitvno se odnose na operacije poput: sređivanja stvari, stvaranja asocijacija i pregleda, a za ove principe je važno da uključuju značenje i imaju lični značaj za studenta, tako da 9 stavki u bateriji ima funkcije: stvaranje mentalnih veza, primena slika i zvukova, stvaranje pregleda i pokretanje radnji.

Kognitivne strategije, kao mentalni procesi neophodni za učenje novog jezika odnose se na ponavljanja, analiziranja izraza i sažimanja... Kao značajna karakteristika ove strategije ističe se njena funkcija transformacije ciljnog jezika od strane studenta. Ova strateška grupa obuhvata 14 stavki srodnih strategija i dubinske obrade, pomoću koje studenti analiziraju nove informacije i prate njihovo razumevanje i kao takva, smatra se najznačajnijim delom u bateriji.

Strategije kompenzacije su deo u bateriji koji ima funkciju da omogući studentu da koristi novi jezik za razumevanje ili stvaranje uprkos ograničenjima u znanju, a sastoji se od 6 stavki sa strategijama poput pogađanja značenja konteksta, pomoću gestova ili sinonima do prenošenja značenja kada je jezik ograničen. Strategije kompenzacije i strukturisanje su u okviru dve celine. Jedna se odnosi na inteligentno nagađanje u slušanju i čitanju, a druga na prevazilaženje ograničenja u govoru i pisanju (Crnogorac-Stanisljević, 2021).

Metakognitivne strategije su radnje koje nadilaze čisto kognitivne operacije i studentima pružaju način da koordiniraju svoj vlastiti proces učenja, te se smatra da su sredstva izvan, pored ili uporedo sa kognitivnim. U bateriji je 9 stavki ili metakognitivnih strategija koje se grupišu u tri skupa strategija: *usredsređivanje na učenje, sređivanje i planiranje učenja i vrednovanje sopstvenog učenja* (Crnogorac Stanisljević, 2021).

Afektivne strategije su fokusirane na faktore poput: *emocija, stavova, motivacije i vrednosti* i imaju funkciju da pomažu studentima u sticanju kontrole nad ovim faktorima. U bateriju je uključeno 6 afektivnih strategija, koje se odnose na *smanjenje anksioznosti i samopodsticanje i nagrade*.

Društvene strategije odnose se na komunikaciju, a u ovoj bateriji odnose se na *postavljanje pitanja i saradnju sa vršnjacima*.

Test znanja stranog jezika struke, izrađen za ovo istraživanje, obuhvata četiri jezičke veštine. Svaka jezička veština se proverava kroz deset zadataka, koji se boduju. Upitnik OP- Opšti podaci: godina studija, prosek na studijama, ocena iz stranog jezika struke, pol, godine učenja stranog jezika struke, informacija o tome koje druge strane jezike je učio, zašto želi da uči strani jezik struke i kako procenjuje svoje poznavanje stranog jezika struke.

1.6.3. Analiza podataka

Kako bi se ispitao latentni prostor upitnika strategija učenja stranog jezika sprovedena je eksplorativna faktorska analiza primenom metode glavnih osa (engl. *Principal Axis Factoring*) uz primenu Promax rotacije. Za odabir broja faktora konsultovane su dve metode, Velicerov MAP (engl. *Minimum Average Partial*) i paralelna analiza, kao metode koje se pokazuju kao bolje u odnosu na kriterijume Skri dijagrama i Gutman-Kajzerov kriterijum (Ziegler & Hagemann, 2015). Pouzdanost identifikovanih faktora proverena je Kronbahovom alfom.

Faktori identifikovani primenom eksplorativne faktorske analize svedeni su na skalu od 1 do 3 (uprosećeni sumacioni skorovi) radi lakšeg poređenja i interpretacije. Normalnost distribucije skala proverena je korišćenjem indikatora skjunis i kurtozis. Kako bi se ispitala izraženost primene različitih strategija učenja između akademski darovitih i ostalih studenata (akademski daroviti su studenti sa prosekom 9 i iznad), sprovedena je serija t-testova za nezavisne uzorke, kojima je proveravana razlika za svaku od skala.

Kako bi se ispitao uticaj različitih prediktora na korišćenje različitih strategija sprovedena je serija multiplih regresionih analiza. U svakoj od analiza kriterijumska varijabla je bila jedna od strategija učenja stranog jezika, dok su prediktori bili pol, godina studija, godine učenja stranog jezika, razlozi za učenje stranog jezika (binarne varijable u kojima ispitanik označava da li uči ili ne uči strani jezik iz sledećih razloga: *zainteresovanost za engleski/nemački jezik; zainteresovanost za kulturu; prijatelji koji govore engleski/nemački; za buduću karijeru; za putovanje i fakultet na kom studira.*

Kako bi se ispitao uticaj različitih motivacionih strategija na uspeh u stranom jeziku sprovedena je multipla regresiona analiza pri čemu je uspeh na testu stranog jezika (sa ocenama od 5 do 10) bio kriterijumska varijabla, dok su različite motivacione strategije i samoprocena sopstvenog znanja bili prediktori.

Kako bi se ispitala moderatorska uloga akademske darovitosti u odnosu korišćenja strategija za učenje i uspeha na testu, u programu PROCESS makro za SPSS, sprovedene su moderatorske analize, pri čemu je moderatorska varijabla bila akademska darovitost, prediktorske varijable su bile različite motivacijske strategije, a kriterijumska varijabla je bila uspeh na testu stranog jezika. PROCESS makro

moderaciju ispituje tako što ispituje odnos jednog prediktora, jednog moderatora i jedne zavisne varijable po analizi.

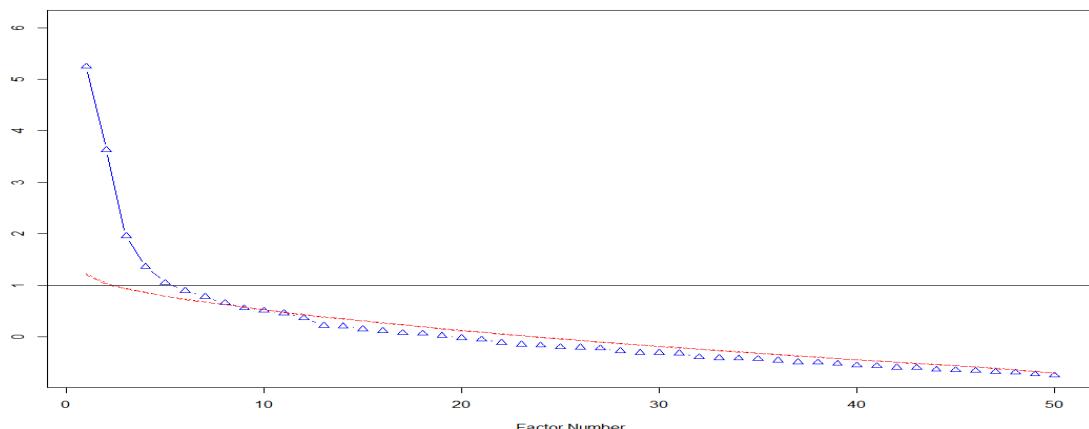
1. 7. Nalazi

1. 7.1. Faktorska struktura inventara strategija učenja

Kriterijumi za odabir broja faktora nisu bili usaglašeni i ukazuju da su moguća rešenja od 4 (Valicerov MAP, Tabela 1) do 7 faktora (paralelna analiza, Slika 1). S obzirom na ovaj rezultat u obzir su uzeta i interpretirana rešenja od 4 do 7 faktora, a zadržano je rešenje sa 4 faktora, jer se pokazuje kao visoko interpretabilno, samo jedan faktor ima nižu pouzdanost od 0.60, dok je u rešenjima sa većim brojem faktora bilo više faktora sa niskim pouzdanostima.

Tabela 1: Velicerov MAP za stavke upitnika strategija učenja stranog jezika

Broj faktora	MAP
1	0.0158
2	0.0114
3	0.0101
4	0.0098
5	0.0101
6	0.0103
7	0.0105
8	0.0108



Deaf 1. Paralelna analiza stavki upitnika strategija učenja stranog jezika

Matrica sklopa u Inventaru strategija dala je četvorofaktorsko rešenje (Tabela 1. *Matrica sklopa stavki upitnika strategija učenja stranog jezika*). Četiri faktora objašnjavaju 31.89% ukupne varijanse stavki. Prvi faktor okuplja stavke, koje opisuju proaktivnu-intrinzički motivisanu strategiju učenja stranog jezika. Ove stavke odnose se na usmerenost da se pronađe način da se znanja iz stranog jezika primene, kako bi se i dalje napredovalo. Na osnovu strukture stavki, ovaj faktor je provizorno nazvan proaktivne strategije, a pouzdanost merena Kronbahovom alfom je bila dobra ($\alpha = 0.79$). Stavke drugog faktora ukazuju na spontanost i učenje kroz iskustvo, dok negativan pol određuju stavke, koje se odnose na pažljivo planiranje učenja. Osobe sa visokim skorovima na ovom faktoru uče kroz govor, slušanje i spontano korišćenje stranog jezika u prirodnim uslovima, a ne detaljno planiranje i zapisivanje svake nove reči. Ovaj faktor nazvan je iskustvene strategije i njegova pouzdanost merena Kronbahovom alfom je bila dobra ($\alpha = 0.75$). Treći faktor odnosi se na detaljno planiranje učenja, ponavljanje kao i prevazilaženje emocionalnih prepreka i zastoja prilikom učenja. Ovaj faktor nazvan je strategije planiranja /metakognitine strategije/ i njegova pouzdanost merena Kronbahovom alfom je bila zadovoljavajuća ($\alpha = 0.73$). Poslednji faktor odnosi se na strategije koje podrazumevaju visok nivo inovativnosti i nagađanja, pri čemu visok skor ukazuje na pogađanje ili izmišljanje novih reči. Ovaj faktor nazvan je strategije improvizacije i njegova pouzdanost je bila nešto niža, ali prihvatljiva za eksplorativnu prirodu istraživanja ($\alpha = 0.57$). Korelacije faktora bile su umerenog do niskog intenziteta i kretale su se od $r = 0.02$ između faktora iskustvenih

i strategija improvizacije do $r = 0.28$ između faktora proaktivnih i iskustvenih strategija.

Tabela 2. Matrica sklopa stavki upitnika strategija učenja stranog jezika- skraćena zbog dozvoljenog obima teksta

	F1	F2	F3	F4
Tražim mogućnosti da što više čitam na engleskom/nemačkom jeziku.	0.69			
Čitam iz zadovoljstva na engleskom/nemačkom jeziku.	0.64			
Tražim ljude sa kojima mogu da razgovaram na engleskom/nemačkom jeziku.	0.64			
Pišem beleške, poruke, pisma ili izveštaje na engleskom/nemačkom jeziku.	0.59			

1.7.2. Deskriptivna statistika

U Tabeli 3 prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji za varijable. Iskustvene strategije su imale najvišu prosečnu ocenu na skali ukazujući na to da ispitanici prilikom učenja stranog jezika najviše koriste ove strategije, dok su najmanju prosečnu vrednost imale strategije improvizacije. Vrednosti skjunisa i kurtozisa su bile blizu 0 za sve varijable ukazujući na to da nije postojalo značajno odstupanje od univarijatne normalne distribucije.

Tabela 1: Deskriptivna statistika

Varijabla	Min.	Maksi.	Arit.sred.	Sta.dev.	Skju.s	Kurt.
Proaktivne strategije	1.17	3	2.03	0.39	0.11	-0.44
Strategije planiranja	1.09	3	2.43	0.37	-0.67	0.20

Iskustvene strategije	1.33	3	2.23	0.36	-0.16	-0.52
Strat. improvizacije	1	3	1.88	0.41	0.21	-0.46
Prosečna ocena na studijama	6	10	8.42	0.94	-0.34	-0.52
Prosečna ocena na testu	5	10	8.10	1.45	-0.14	-1.26

1.7.3. Razlike između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na strategije učenja

U uzorku je bilo 70 studenata koji su bili akademski daroviti i 130 ostalih studenata. U Tabeli 4 prikazani su t-testovi za nezavisne uzorke, kojima su ispitane razlike između akademski darovitih i ostalih studenata na skalama različitih strategija. Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na izraženost korišćenja različitih strategija učenja stranog jezika.

Iako nije bilo značajnih razlika, razlike na proaktivnim strategijama su vrlo blizu značajnim i ukazuju na tendenciju darovitih da više koriste ovu strategiju

Tabela 4 T-testovi za nezavisne uzorke između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na strategije učenja stranog jezika

	Ostali AS	Daroviti AS	t	df	p
Proaktivne strategije	1.99	2.10	-1.92	198	0.057
Iskustvene strategije	2.10	2.40	-1.35	198	0.179

Metakognitivne strategije	2.47	2.23	0.23	198	0.818
Strategije improvizacije	1.85	1.92	-1.14	198	0.255

1.6.7. Uticaj prediktora na korišćenje različitih strategija učenja

Rezultati multiplih regresionih analiza, u kojima su pol, godine učenja stranog (engleskog, nemačkog) jezika, razlozi za učenje stranog jezika i fakultet bili prediktori, a različite strategije učenja kriterijumi, prikazani su u Tabeli 5. Svi modeli su bili značajni ukazujući da prediktori objašnjavaju značajan ideo varijanse svih motivacijskih strategija, a procenat objašnjenja varijanse se kretao od približno 11% za proaktivne i strategije improvizacije do 36% za iskustvene strategije. U slučaju proaktivnih strategija, iako je model u celosti bio značajan, nijedan prediktor nije dostigao statističku značajnost. Marginalno značajan je bio uticaj godina učenja stranog jezika ($p = 0.078$) ukazujući na to da postoji tendencija više primene ove strategije kod onih koji duže uče strani jezik. U slučaju iskustvenih strategija kao značajan prediktor se izdvaja fakultet, pri čemu oni koji pohađaju Fakultet tehničkih nauka više primenjuju ove strategije u odnosu na polaznike Učiteljskog fakulteta. U slučaju strategija planiranja kao značajni prediktori izdvajaju se pol i godine učenja, pri čemu ženski ispitanici imaju tendenciju da više koriste ove strategije, kao i oni koji nešto kraće uče strani jezik. Strategije improvizacije značajno su povezane sa fakultetom koji pohađaju studenti, pri čemu studenti Učiteljskog fakulteta u većoj meri primenjuju ovu strategiju kao i oni koji su zainteresovani za kulturu i iz tog razloga uče jezik.

Tabela 5: Parcijalni doprinosi prediktora u regresionim modelima

	Proaktivne strategije	Iskustvene strategije	Strategije planiranja	Strategije improvizacije
	$F(8, 190) = 2.99, \quad p = 0.003, \quad R^2 = 0.11$	$F(8, 190) = 13.59, \quad p < 0.001, \quad R^2 = 0.36$	$F(8, 190) = 4.60, \quad p < 0.001, \quad R^2 = 0.14$	$F(8, 190) = 2.92, \quad p = 0.004, \quad R^2 = 0.11$
	β	β	β	β
Pol	0.10	0.02	0.29**	0.12
Godina studija	-0.03	-0.06	-0.07	-0.04
Godine učenja	0.18	0.06	-0.20*	0.03
Fakultet	-0.17	-0.51**	-0.04	0.25*
Zainteresovanost za jezik	0.12	0.03	0.02	-0.06
Zainteresovanost za kulturu	-0.03	-0.07	0.00	0.18*
Prijatelji koji govore jezik	0.13	-0.05	0.09	0.07
Radi karijere	0.05	0.06	0.08	0.11
Radi putovanja	-0.07	0.09	-0.04	-0.02

Komentar. * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$. Razlozi za učenje stranog jezika: Zainteresovanost za sam jezik; Zainteresovanost za kulturu; Imaju prijatelje koji govore jezik koje uče; Zbog zahteva u karijeri; Uče jezik zbog putovanja.

1.6.8. Uticaj motivacijskih strategija i samoprocene znanja na uspeh na testu stranog jezika

Rezultati multiple regresione analize ukazuju da motivacijske strategije i samoprocena znanja stranog jezika objašnjavaju značajan udeo varijanse uspeha na testu, $F(5, 182) = 8.63$, $p < 0.001$, pri čemu prediktori objašnjavaju približno 19% varijanse, $R^2 = 0.19$. U tabeli 6 prikazani su parcijalni doprinosi prediktora. Kao značajni prediktori uspeha na testu pokazuju se proaktivne i iskustvene strategije kao pozitivni prediktori i strategije planiranja kao negativan prediktor. Ovi rezultati ukazuju na to da je korišćenje proaktivnih i iskustvenih strategija povezano sa višim ocenama na testu.

Tabela 6. Parcijalni doprinosi prediktora u regresionom modelu

	β	t	p
Proaktivne strategije	0.28	3.78	0.000
Iskustvene strategije	0.23	3.28	0.001
Strategije planiranja	-0.17	-2.37	0.019
Strat. improvizacije	-0.07	-1.00	0.317
Samoprocena znanja	-0.03	-0.40	0.689

1.6.9. Analize moderatorske uloge akademske darovitosti u odnosu korišćenja strategija za učenje i uspeha na testu

Kako bi se ispitala moderatorska uloga akademske darovitosti u odnosu korišćenja strategija za učenje i uspeha na testu, sprovedene su četiri analize moderacije, po jedna za svaku vrstu strategija. Dodavanje moderatorskog uticaja akademske darovitosti ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od četiri modela: moderacija

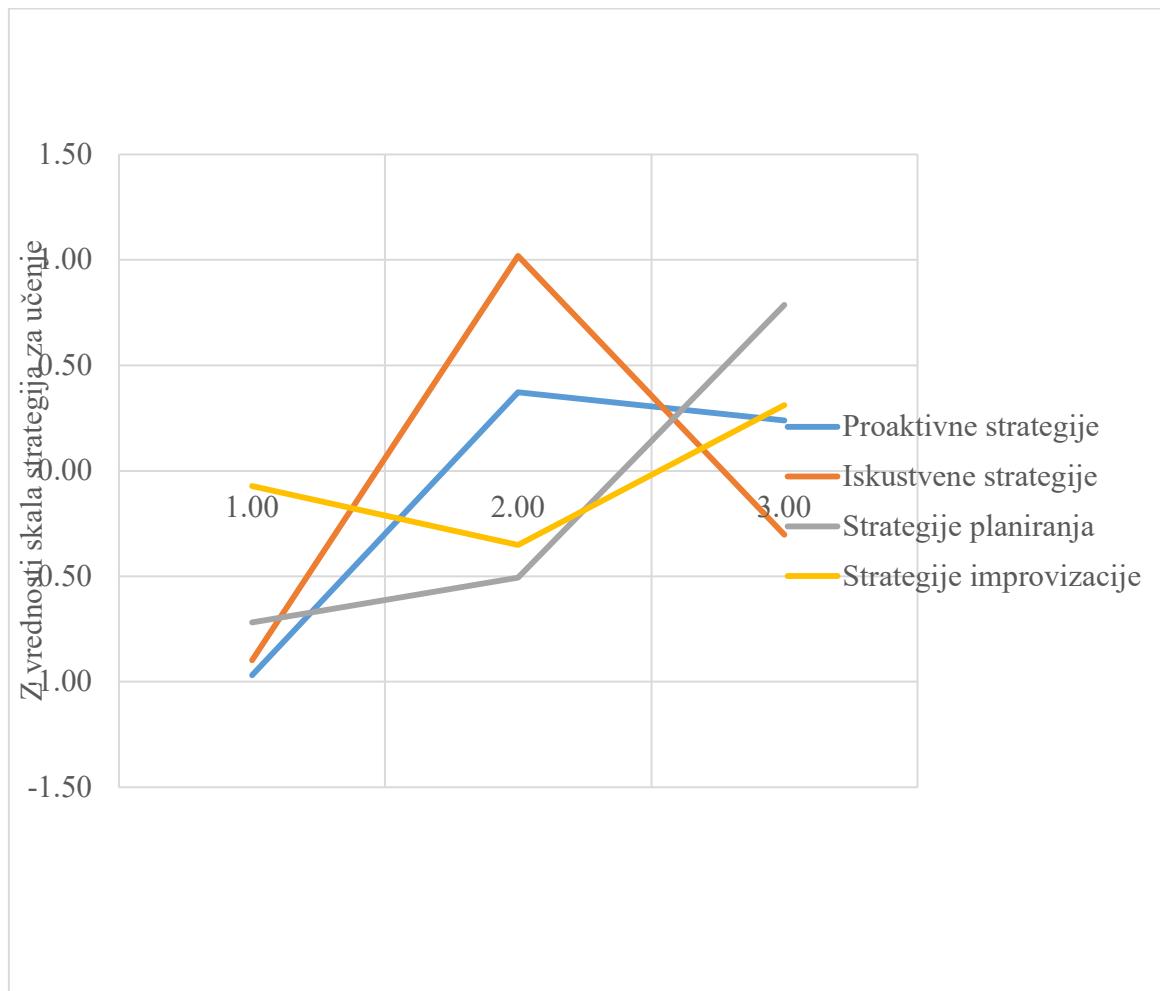
uticaja proaktivnih strategija na uspeh na testu, $F(1, 184) = 2.40$, $p > 0.05$, moderacija uticaja iskustvenih strategija na uspeh na testu, $F(1, 184) = 1.59$, $p > 0.05$, moderacija uticaja strategija planiranja na uspeh na testu, $F(1, 184) = 0.22$, $p > 0.05$, i moderacija uticaja strategija improvizacije na uspeh na testu, $F(1, 184) = 0.33$, $p > 0.05$.

1.6.10. Analiza homogenih latentnih profila u odnosu na korišćenje različitih strategija za učenje stranog jezika

Kako bi se ispitalo postojanje homogenih latentnih profila u odnosu na korišćenje različitih strategija za učenje stranog jezika sprovedena je analiza latentnih profila (LPA) u paketu Mclust (Scrucca et al., 2016) u R statističkom okruženju. LPA poredi modele sa 1 do 9 latentnih profila sa različitim karakteristikama: distribucija (sferična, dijagonalna, elipsoidna), volumen (varijabilan ili jednak), oblik (varijabilan ili jednak) i orijentacija (paralelna sa koordinatnim osama, varijabilna ili jednaka). Odabir najboljeg rešenja zasniva se na Bezijanskom informacionom kriterijumu (BIC), pri čemu u paketu Mclust viša vrednost BIC kriterijuma ukazuje na bolji fit modela.

Rezultati analize latentnih profila ukazuju da je najbolje rešenje sa tri latentna profila dijagonalne distribucije, jednakog volumena i varijabilnog oblika ($BIC = -737.24$), a i dva sledeća modela sa najboljim fitom bila su rešenja sa po tri latentna profila ($BIC = -738.51$ i $BIC = -741.69$). Prvi latentni profil ($n = 47$) karakteriše niska primena proaktivnih, iskustvenih i strategija planiranja u odnosu na prosek i prosečna upotreba strategija improvizacije. Drugi profil ($n = 67$) karakteriše izrazito povišena *upotreba iskustvenih strategija*, umereno povišena upotreba proaktivnih strategija i umereno snižena upotreba strategija planiranja i improvizacije. Treći latentni profil je okupljaо i najveći broj ispitanika ($n = 86$) i za njega je karakteristična upotreba strategija planiranja, umereno povišenje na proaktivnim i strategijama improvizacije i umereno snižena primena iskustvenih strategija. Primenom jednosmerne analize varijanse ispitano je postojanje razlika između identifikovanih profila na uspehu iz testa znanja stranog jezika. Analiza varijanse, $F(2, 185) = 13.86$, $p < 0.001$, ukazuje na postojanje statistički značajnih razlika. Razlike između pojedinačnih grupa ispitane su Scheffe post hoc testom i ukazuju na to da drugi latenti profil (visoka primena proaktivnih i

iskustvenih strategija) ($AS = 8.77$) ostvaruje značajno više rezultate na testu od prvog ($AS = 7.48$) i trećeg ($AS = 7.86$) profila.



Slika 2. Latentni profili ispitanika u prostoru dimenzija upitnika strategija učenja stranog jezika

2. SAMOPOUZDANJE KAO FAKTOR SAMOREGULACIJE U UČENJU STRANOG JEZIKA

Samopouzdanje kao kognitivni konstrukt samoregulacije učenja stranog jezika; Razlike između samopouzdanja i samopoštovanja; Samoregulisana motivacija darovitih; Struktura motivacije za učenje stranog jezika i njen odnos sa merama inteligencije i drugim značajnim kognitivnim i nekognitivnim konstruktima; Značaj samopouzdanja u samoregulisanoj motivaciji darovitih za učenje stranog jezika; Uloga samopouzdanja, metakognicije, crta ličnosti i motivacije, kao faktora uspeha u učenju stranog jezika;

2.1. Značaj konstrukta samopouzdanja i razlika u odnosu na samopoštovanje

Istraživanje se, kako sam naslov govori, bavi značajem samopouzdanja u samoregulisanoj motivaciji darovitih za učenje stranog jezika. Teorijski kontekst za istraživanje ovoga fenomena čine Sternbergova Trijarhična teorija inteligencije (2020) i Teorija samodeterminacije (Deci & Ryan, 2000). Zašto je ovo pitanje interesantno? Razumevanje strukture motivacije za učenje stranog jezika i njenog odnosa sa merama inteligencije i drugim značajnim kognitivnim i nekognitivnim konstruktima je još uvek nedovoljno za ono što bi glotodidaktici bilo potrebno za efikasno poučavanje i upućivanje studenata u samoregulacione tokove, tj. autonomiju učenja. Teovanović i saradnici (2015) u studiji zasnovanoj na heterogenom skupu od sedam kognitivnih pristrasnosti (sidreni efekat, pristrasnost verovanja, pristrasnost prekomernog samopouzdanja, pristrasnost unazad, zanemarivanje osnovne stope, pristrasnost ishoda i umanjeni troškovni efekat), nalaze da je fenomen kognitivne pristrasnosti složen, te da jednofaktorski model racionalnog ponašanja nije verodostojan. Jedan od kognitivnih konstrukata, koji sve više privlači pažnju istraživača na ovom polju, je samopouzdanje.

Samopouzdanje je poslednjih nekoliko decenija za kognitivnu psihologiju, a time i za opštu didaktiku, a dalje i za glotodidaktiku značajan konstrukt. Tako se u Pokretu samopoštovanja (Singal, 2017) smatra da je često nedostatak istog jedan od faktora mentalnih ili emocionalnih problema, a u oblasti učenja smatra se da poboljšanje samopoštovanja pojedinca može rezultirati boljim performansama (Zimmerman et al., 1997).

Istraživanja složenosti fenomena samopouzdanja konstatuju razlike između preklapajućih koncepata samoefikasnosti, samopouzdanja i samopoštovanja (Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015). Samoefikasnost se definiše kao uverenje pojedinca o sopstvenoj sposobnosti da utiče na događaje u sopstvenom životu, da rešava buduće situacije (Bandura, 1991), a samopoštovanje (Self-Confidence) se zasniva na idejama o vrednosti ili dostojnosti pojedinca. Tako da se zaključuje da je samopoštovanje više uverenje usmereno na sadašnjost, dok je samoefikasnost više uverenje usmereno ka budućnosti. A treći srođan pojam, koji je predmet ovog istraživanja, samopouzdanje je pojam oko koga ima još uvek kontradiktornih nalaza, što ga kao kocept čini interesantnim i za ovo istraživanje, a odnosi se na jednostavno *verovanje u sebe* (Benabou & Tirole, 2002), ili kako se još definiše *kao očekivanja pojedinca od učinka i samoevaluacije sposobnosti i prethodnog učinka* (Lenney, 1981; Lenney & Gold, 1983), a kao glavna odrednica ovog pojma sreće se i *poverenje pojedinca u sopstvene sposobnosti, kapacitete i procene ili uverenje da se on ili ona mogu uspešno suočiti sa svakodnevnim izazovima i zahtevima* (Colman, 2008). Samopouzdanje se vezuje za sigurnost u svoje sposobnosti, zadovoljstvo zbog svojih sposobnosti i uspeha, a vezuje se i za energičnost i motivisanst za akciju i postizanje svojih ciljeva. Dakle, samopouzdanje je slično samoefikasnosti po tome što teži da se fokusira na buduće performanse pojedinca; međutim, smatra se da se, ipak, zasniva i na prethodnim performansama, i tako se u izvesnom smislu fokusira i na prošlost. Mnogi istraživači se pozivaju na samoefikasnost kada posmatraju *verovanja pojedinca u svoje sposobnosti u vezi sa određenim zadatkom*, dok se samopouzdanje češće posmatra kao šira i stabilnija osobina, koja se tiče percepcije pojedinca o celokupnoj sposobnosti. Istraživanja su, takođe, utvrdila međusobne veze između pomenutih faktora uspeha, kao i pojedinačnu povezanost sa znanjem L2 kroz posredničku funkciju motivacije (Noels, 2009). Kleitman i Stankov (2007) nalaze da je samopouzdanje široka psihološka osobina, koja preseca različite kognitivne domene, što je za ovo istraživanje čini interesantnom za uključivanje u kompozit varijabli,

kojima se traga za odgovorom na pitanje, kakav je njihov odnos i koliki je pojedinačni doprinos postignućima u stranom jeziku, kako bi se nastavnicima, a i samim studentima pomoglo u formiranju metakognitivnih strategija u usvajanju stranog jezika.

A, ovo, upravo, čini suštinu intresovanja za značenje ovoga fenomena u strukturi drugih kognitivnih i nekognitivnih konstrukata, značajnih za učenje stranog jezika i poučavanje istog.

Dalje će se u diskusiji nalaza naći više izvora koji raspravljaju o značenju i definisanju ovoga pojma, a ovde će biti pomenuti još samo nalazi Stankova (2013) i Stankov i Lee (2014), koji se odnose na konstataciju da uspeh pojedinaca sa visokim samopoštovanjem leži u sledećim svojstvima: *većem osećaju sopstvene vrednosti; većem uživanju u aktivnostima i u životu uopšte; oslobođenosti od sumnje u sebe i od straha, socijalne anksioznosti i smanjenju stresa; više energije i motivacije za delovanje; uživanju u interakciji sa drugim ludima na društvenim okupljanjima; opuštenosti i osećaju sigurnosti da će se drugi osećati lagodno oko njih.*

Pored prethodnih nalaza koji su u vezi sa pojmom samopuzdanja i idu u prilog značaju istog za širok spektar aspekata života pojedinca, istraživanja daju i suprotne nalaze. Nailazi se na konstatacije da povećanje poverenja ne dovodi uvek do poboljšanih pozitivnih ishoda (Singal, 2017; Forsith et al., 2007), a postoje i negativni korelati sa samopouzdanjem. Kremer i saradnici (2013) konstatuju da se samopoštovanje tokom poslednjih decenija neprekidno povećavalo, a sa njim su se povećavali i narcizam i nerealna očekivanja, te smatra da je potrebno više opreza u podsticanju samopošrovanja dece i mladih (Singal, 2017). Tako da je verovanje da je pozitivna slika o sebi ključ srećnog i uspešnog života i stvaranje ere samopoštovanja obrazovanja u kome su deca ovih generacija u školama i kod kuće učena da sebe smatraju posebnim, da se fokusiraju samo na svoje pozitivne osobine i da dobijaju pohvale za malo postignuća, novijim istraživanjima poljuljano, jer ista sugerisu da ove prakse i verovanja, umesto da štite ljude od depresije, mogu doprineti niskoj motivaciji i smanjenju ponašanja usmerenog ka cilju (Blackwell et al., 2007). Smatra se čak da jačanje samopouzdanja efikasnije vodi ka povećanju narcizma i smanjenju ambicija nego ka postignućima i uspehu. Zato se sada već postavlja pitanje, da li treba odbaciti ideju poboljšanja samopouzdanja? Podsticaj za dalja istraživanja je zaključak

istraživača (Baumeister et al., 2003) da postoje određeni konteksti u kojima jačanje samopouzdanja može poboljšati učinak, te da ove mogućnosti ne treba zanemariti. Isti autori se zalažu za jačanje samopoštovanja, ali na odmereniji i oprezniji način (Baumeister et al., 2003), uz podršku samopoštovanja pohvalom, radi povećanja samopouzdanja, kao nagradu za socijalno poželjno ponašanje. Ovim se, po njihovoj oceni, podstiče razvoj zdravog samopouzdanja, a izbegava rizik da se deca uvere u sopstvenu kompetentnost bez ulaganja napora, te da od istog i odustaju, kao i da se deca i mladi puste da iskuse neuspeh i da se dalje nose sa posledicama i razočarenjem, čime će se, verovatno, pre razviti otpornost i upešnost u veštinama snalaženja (Pajares, 1996).

U skladu sa prethodnim prihvata se stav Martina Seligmana (Seligman, 1998), koji konstatuje da pozitivna slika o sebi sama po sebi ne proizvodi ništa. Održivi osećaj sigurnosti u sebe proizilazi iz pozitivnog i produktivnog ponašanja, tako da prihvati razvijanje samopouzdanja znači potrebu vežbanja istog, jer se napredovanje prema lično značajnim ciljevima smatra osnovom na kojoj se gradi zdravo samopouzdanje (Seligman, 1998). A samoregulacija upravo ide putem osvešćivanja da je neuspeh svojstven postignućima i da, da bismo sledili svoje ciljeve, moramo naporno raditi i suočiti se sa svojim slabostima. Jer, čak se i oni koji su izuzetni u nekim oblastima života, slabije snalaze u drugim. Zato mnogi sve više prihvataju stav da uspeh ne dolazi slučajno, nego je to nešto što ostvarujemo i potiče od davanja svega od sebe (Csikszentmihali, 1988).

Istraživanje je eksplorativnog karaktera, rađeno kvantitativnim pristupom, metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. *Cilj* istraživanja je da identificuje međusobne veze i ulogu samopouzdanja, metakognicije, crta ličnosti i motivacije (prediktivne varijable) u učenju stranog jezika, tj. da se sagleda status navedenih faktora u okviru taksonomije kognitivnih / metakognitivnih procesa.

Pretpostavka je da postoji visoka korelacija među posmatranim varijablama u metakognitivnom procesu, kojim se akademski daroviti razlikuju od drugih studenata, kao i da samopouzdanje ima autonomni status u posmatranom kompozitu, a time i značajno mesto u samoregulisanoj motivaciji darovitih. Pored pomenutih prediktivnih, u istraživanju se posmatra uspeh na testu znanja, kao kriterijska

varijabla, a za varijable moderatore uzete su: pol, boravak u zemlji gde je jezik koji se uči zvanični, godine učenja stranog jezika i prosečna ocena na studijama.

2.2. Metod

Uzorak je prigodni, a čine ga studenti Univerziteta u Beogradu i Novom Sadu. U istraživanju je učestvovalo 460 ispitanika od čega je 345 (75%) bilo ženskog pola. Od ukupnog broja ispitanika, njih 105 je izjavilo da su bili u zemlji u kojoj je strani jezik koji uče službeni, a među onima koji su izjavili da su bili, dužina provedenog vremena kretala se u rasponu od jedne nedelje (7 dana) do 17 godina. U uzorku je bilo 205 akademski darovitih (sa prosekom na studijama 9 ili više) i 255 ostalih studenata.

2.3. Instrumenti

IPIP simulacija upitnika velikih pet (engl. *Goldberg's Big Five Personality Traits from International Personality Item Pool*) (IPIP; Goldberg, 2001). Upitnik namenjen proceni velikih pet osobina ličnosti, pri čemu se svaka osobina ličnosti meri preko 10 stavki petostepene Likertove skale (1- u potpunosti se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Pouzdanosti skala merene Kronbahovom alfom su bile: Ekstraverzija $\alpha = 0.78$, Emocionalna stabilnost $\alpha = 0.83$, Intelekt $\alpha = 0.63$, Prijatnost $\alpha = 0.67$ i Savesnost $\alpha = 0.61$. Dakle, vrednosti pouzdanosti skala su se kretale od prihvatljivih do dobrih.

Upitnik o metakogniciji (engl. *Metacognitive awareness inventory*) (Schraw & Dennison, 1994) sastoji se od 52 stavke binarnog formata odgovora (Tačno/Netačno). Upitnik se sastoji iz dve skale: Znanje o kogniciji i Regulacija kognicije. Pouzdanosti skala merene Kronbahovom alfom su bile: Znanje o kogniciji $\alpha = 0.62$ i Regulacija kognicije $\alpha = 0.76$, ukazujući na zadovoljavajuću pouzdanost skala.

Upitnik motivacije za učenje engleskog/stranog jezika (LLOS-IEA; Noels et al., 2000). Upitnik čini 21 stavka petostepene Likertove skale kojima se meri 7 vrsta motivacija za učenje engleskog/stranog jezika: Amotivacija, Eksternalna regulacija, Introjektovana regulacija, Identifikovana regulacija, Znanje, Postignuće i Stimulacija. Pouzdanosti skala merene Kronbahovom alfom su bile: Amotivacija $\alpha = 0.82$, Eksternalna regulacija $\alpha = 0.61$, Introjektovana regulacija $\alpha = 0.71$, Identifikovana

regulacija $\alpha = 0.83$, Znanje $\alpha = 0.84$, Postignuće $\alpha = 0.88$, Stimulacija $\alpha = 0.93$, ukazujući na zadovoljavajuću pouzdanost skala.

Kompetencije memorije i rezonovanja (Stankov & Crawford, 1997) predstavlja skalu od 16 stavki merenih šestostepenom Likertovom skalom. Instrument je podeljen u dve supskale namenjene da mere Kompetencije u memoriji i Kompetencije u rezonovanju. Pouzdanosti skala merene Kronbahovom alfom su bile: Kompetencije u memoriji $\alpha = 0.85$ i Kompetencije u rezonovanju $\alpha = 0.81$, ukazujući na zadovoljavajuću pouzdanost skala.

Rozenbergova skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965), koja je za ovo istraživanje delimično korigovana ka samopouzdanosti, predstavlja skalu od 10 stavki merenih četvorostepenom Likertovom skalom i meri globalni nivo samopoštovanja i samopouzdanosti kroz procenu pozitivnih i negativnih osećanja, koje osoba ima o sebi. Pouzdanost skale merena Kronbahovom alfom bila je $\alpha = 0.87$ ukazujući na odličnu pouzdanost.

2.4. Plan analize podataka

Za sve korišćene instrumente su izračunati uprosećeni sumacioni skorovi, kako bi se sveli na skalu za odgovore tog instrumenta, radi lakše interpretacije i poređenja. Kako bi se ispitali odnosi između samopouzdanja, metakognicije, crta ličnosti, motivacije i uspeha na testu stranog jezika, izračunat je Pirsonov koeficijent korelacije. Kako bi se sistematičnije ispitao uticaj samopoštovanja i samopouzdanosti, metakognicije, crta ličnosti i motivacije (uz međusobnu kontrolu prediktora) na uspeh u stranom jeziku, sprovedena je hijerarhijska regresiona analiza. U prvom koraku analize su kao prediktori uvedene osobine ličnosti (Ekstraverzija, Emocionalna stabilnost, Intelekt, Prijatnost i Savesnost), dok su u drugom koraku, uvedeni tipovi motivacije, samopouzdanje, skale metakognicije i kompetencije memorije i rezonovanja, a kriterijumska varijabla bila je uspeh na testu stranog jezika.

	Minimum	Maksimum	Aritme-tička sredina	Standardna devijacija	Skjunis	Kurtozis
Ekstraverzija	1.50	4.90	3.26	0.70	0.02	-0.56
Em. Stab.	1.00	4.80	3.19	0.77	-0.23	-0.55
Intelekt	2.20	5.00	3.64	0.49	0.09	-0.41
Prijatnost	2.30	5.00	3.88	0.54	-0.61	0.36
Savesnost	2.20	5.00	3.75	0.53	-0.19	-0.16
Znanje (MTK)	0.31	1.00	0.77	0.19	-0.68	-0.21
Regulacija (MTK)	0.34	1.00	0.75	0.14	-0.33	-0.33
Amotivacija	1.00	3.67	1.45	0.76	1.58	1.42
Eksternalna regulacija	1.00	5.00	3.04	1.06	-0.29	-0.39
Introjektovana regulacija	1.00	5.00	2.57	1.06	0.25	-0.71
Identifikovana regulacija	1.00	5.00	3.82	1.12	-0.60	-0.68
Znanje	1.00	5.00	3.37	1.13	-0.31	-1.00
Postignuće	1.00	5.00	3.33	1.18	-0.18	-1.10
Stimulacija	1.00	5.00	3.27	1.21	-0.20	-1.09
Memorija	1.00	6.00	3.98	0.93	-0.43	-0.07
Rezonovanje	1.63	6.00	4.13	0.78	-0.26	0.35
RSA	1.00	4.00	1.99	0.66	0.75	0.16
Ocena	6.00	10.00	8.55	1.31	-0.51	-0.82

Kako bi se ispitala pretpostavka o postojanju razlika između nadarenih (prosečna ocena viša od 9) u odnosu na druge studente u metakognitivnim procesima i samopouzdanju, primenjen je t-test za nezavisne uzorke.

Kako bi se ispitala moderatorska uloga određenih varijabli između metakognitivnih procesa, samopouzdanja i uspeha na testu stranog jezika, sprovedene su moderatorske analize u programu PROCESS makro za SPSS, pri čemu su moderatorske variable bile pol, da li je osoba boravila u zemlji gde je jezik koji se uči zvanični, godine učenja stranog jezika i prosečna ocena na studijama. PROCESS makro moderaciju ispituje tako što ispituje odnos jednog prediktora, jednog moderatora i jedne zavisne varijable po analizi

2.5. Nalazi

2.5.1. Deskriptivna statistika

Osnovni deskriptivni indikatori za varijable u istraživanju prikazani su u Tabeli 1. Vrednosti skjunisa i kurtozisa su za sve varijable u preporučenom opsegu od ± 2 (George & Mallery, 2010) ukazujući na to da varijable ne odstupaju značajno od univariatne normalne distribucije. Važno je napomenuti da su u skalamu upitnika o metakogniciji viši skorovi bliži 1, jer je jedinica označavala slaganje sa stavkom, a 0 neslaganje. Prosečna ocena iz stranog jezika kretala se od 6 do 10, pri čemu je prosečna ocena bila 8.55, ukazujući na dobro postignuće uzorka na testu iz stranog jezika.

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji varijabli u istraživanju

Komentar. RSA – Rozenbergova skala samopoštovanja; MTK – Upitnik o metakogniciji.

2.5.2. Korelacije varijabli

Pirsonov koeficijent korelacije između varijabli u istraživanju prikazan je u Tabeli 2. Ocena iz stranog jezika, iako ostvaruje značajne povezanosti sa većinom skala, te

povezanosti su niskog intenziteta. Najviša je povezanost Stimulacije ($r = 0.34$) i Znanja ($r = 0.33$) sa ocenom. Znanje, Postignuće i Stimulacija su međusobno visoko povezani sa koeficijentima korelacijskih blizu $r = 0.70$. Među osobinama ličnosti najviša je povezanost između Intelekta i Savesnosti ($r = 0.32$), ali su sve korelacijske niskog do umerenog intenziteta. *Visoka korelacija, $r = 0.70$, postojala je i između skala Memorija i Rezonovanje upitnika Kompetencije memorije i rezonovanja.*

2.5.3. Hjерархијска регресија, утицај на оцену из страног језика

S obzirom na to da su neke od korelacija među varijablama bile visoke, VIF kriterijum je korišćen kako bi se identifikovalo postojanje problema sa multikolinearnošću, a kako nijedan od prediktora u analizi nije imao VIF kriterijum preko 4 svi prediktori su zadržani u modelu.

U prvom koraku hijerhijske regresione analize (Tabela 3) kao prediktori su ubaćene osobine ličnosti i one same po sebi objašnjavaju značajan deo varijanse kriterijuma, $F(5, 453) = 14.61$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.14$, oko 14% varijanse. U prvom koraku analize se kao značajni prediktori pojavljuju Ekstraverzija, kao pozitivan, i Savesnost i Emocionalna stabilnost, kao negativni prediktori. Nakon uvođenja ostalih prediktora, model se značajno poboljšava, $F_c(12, 441) = 9.22$, $p < 0.001$, $R^2c = 0.17$, i objašnjava se oko 17% dodatne varijanse, a ukupno oko 31% ($R^2 = 0.31$, $R^2_{adjusted} = 0.28$). Nakon uvođenja dodatnih prediktora Ekstraverzija, Emocionalna stabilnost i Savesnost ostaju značajni prediktori, a kao dodatni značajni prediktori se izdvajaju *Identifikovana regulacija, Stimulacija i Samopoštovanje* (Rozenbergova skala samopoštovanja i samopouzdanosti) pri čemu su svi novi prediktori pozitivni. Porast na skalama ovih prediktora povezan je sa povećanjem na prosečnoj oceni iz stranog jezika.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ekstraverzija (1)	1 .0 7	.2 6**	.2 9**	.0 5	.2 5**	.0 6	.1 2**	.0 2	.0 8	.0 2	.1 5**	.1 5**	.0 4	.0 9*	.1 1*	.1 .0 7	.2 7**	
Em. Stab. (2)	1 .1 0*	-.2 2	.0 1**	.0 00	.1 6**	-.0 2	.0 8	.0 7	.0 0	.1 4**	.2 2**	.1 3**	.1 6**	.1 6**	.2 3**	.2 2**		
Intelekt (3)		1 9**	.1 2**	.3 1**	.2 2**	-.2 5**	.0 3	.1 3**	.1 9**	.1 8**	.1 2**	.1 2**	.4 0**	.4 6**	-.1 1*	.1 6**		
Prijatnost (4)			1 9**	.2 4**	.3 3**	-.0 8	-.0 8	-.0 1	.1 2**	.1 7**	.1 6**	.1 9**	.0 1	.0 0	.0 .1 3**	.0 9*		
Savesnost (5)				1 2**	.3 2**	.2 2**	-.1 8**	-.0 0	.0 9**	.0 5	.0 7	.0 3	.3 7**	.2 7**	-.2 6**	-.1 4**		
Znanje (MTK) (6)					1 7**	.4 .2	-.2 2**	-.0 5	.0 2	.0 6	.2 1**	.2 1**	.2 4**	.4 3**	.3 8**	-.1 7**	.0 9*	
Regulacija (MTK) (7)						1 .0	-.0 7	.0 2	.2 3**	.1 3**	.1 3**	.1 4**	.1 4**	.3 0**	-.1 .1 2**	.1 0*		
Amotivacija (8)							1 0	.0 6**	.2 7**	-.3 6**	-.2 0**	.2 6**	.2 2**	-.4 6**	-.1 9**	0. 04	-.1 4**	
Eksterna lna regulacija (9)								1	.2 1**	.2 5**	-.2 2**	-.1 1*	-.1 8**	.0 6	-.0 0	-.1 8**	.0 6	
Introjektovana regulacija (10)									1 5	.0 0**	.2 8**	.1 1**	.2 .0	-.0 7	-.0 02	.1 0*	.1 3**	

Identifikacija (1)									1	.3 2**	.3 8**	.3 5**	.1 9**	.2 2**	-.1 1*	.2 9**		
Znanje (12)									1	.7 2**	.7 1**	.1 0*	.1 5**	.2 2**	.3 1**			
Postignuće (13)										1	.6 9**	.0 9*	.1 5**	.2 1**	.3 3**			
Stimulacija (14)											1	.0 9*	.1 8**	.3 4**	.3 4**			
Memorija (15)												1	.7 0**	-.2 7**	-.0 5			
Rezonovanje (16)													1	-.2 0**	.0 0	.0		
RSA (17)														1	.2 1* *			
Ocena (18)															1			

Tabela 2. Korelacije varijabli u istraživanju: Komentar. RSA – Rozenbergova skala samopoštovanja; MTK – Upitnik o metakogniciji; * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$.

Tabela 3: Parcijalni doprinos prediktora u hijerarhijskom regresionom modelu

	Beta (model 1)	p (model 1)	Beta (model 2)	p (model 1)	VIF
Ekstraverzija	0.24	0.000	0.27	0.000	1.31
Em. Stab.	-0.17	0.000	-0.11	0.012	1.30
Intelekt	0.08	0.120	0.04	0.401	1.65
Prijatnost	0.05	0.288	-0.04	0.430	1.42

Savesnost	-0.16	0.001	-0.11	0.027	1.47
Znanje (MTK)			0.03	0.610	1.95
Regulacija (MTK)			0.08	0.143	1.73
Amotivacija			-0.04	0.412	1.77
Eksternalna regulacija			0.08	0.105	1.42
Introjektovana regulacija			0.04	0.350	1.44
Identifikovana regulacija			0.22	0.000	1.81
Znanje			0.02	0.764	2.84
Postignuće			0.02	0.753	2.72
Stimulacija			0.15	0.025	3.03
Memorija			-0.07	0.293	3.05
Rezonovanje			-0.04	0.551	2.80
RSA			0.14	0.003	1.53

2.5.4. Razlike između akademski darovitih i drugih studenata

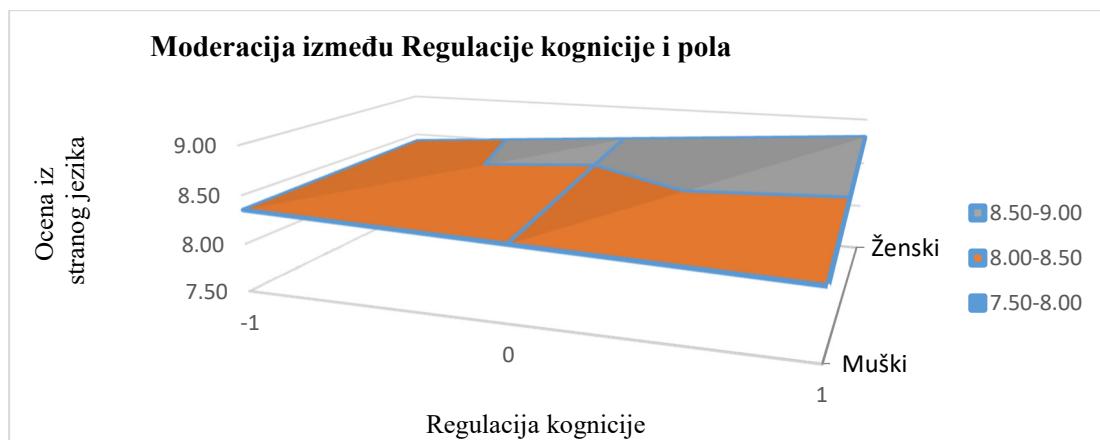
Rezultati t-testa za nezavisne uzorke prikazani su u Tabeli 4. Rezultati ukazuju na postojanje razlika na sve tri skale u očekivanom smeru. Na skalama poznavanja i regulacija kognicija (metakognicija) akademski daroviti imaju više skorove, što ukazuje na više nivoe ovih metakognitivnih osobina, kao i više samopouzdanje.

Tabela 4. Razlike između akademski darovitih i drugih studenata

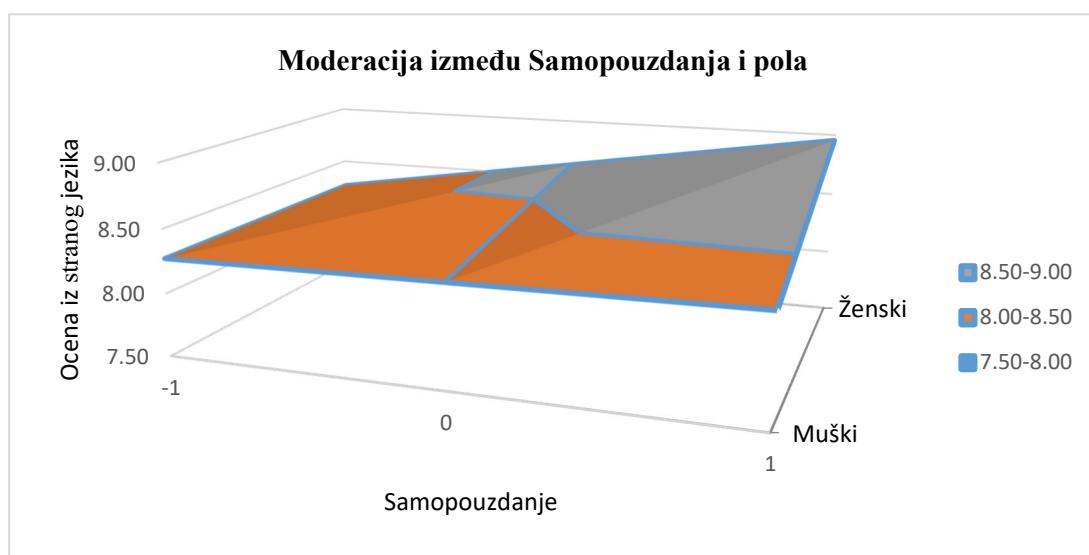
	AS (daroviti)	AS (ostali)	t	df	p
Metakognicija znanje	0.82	0.73	-4.72	458	0.000
Metakognicija regulacija	0.7	0.73	-3.29	458	0.001
Samopoštovanje	1.85	2.15	-4.96	458	0.000

2.5.5. Analize moderacije – pol kao moderator

Sve moderacije su ispitane tako što je u model uvođen moderator pored samo jednog glavnog prediktora i kriterijuma. Pol nije značajan moderator u slučaju uticaja Znanja o kogniciji (metakognitivni procesi) prema uspehu iz stranog jezika, $F(1, 456) = 0.09$, $p > 0.05$, i uvođenje interakcije pola i Znanja o kogniciji ne dovodi do poboljšanja modela. Pol se pokazuje kao značajan moderator u slučaju uticaja Regulacije kognicije (metakognitivni proces) prema uspehu iz stranog jezika, $F(1, 456) = 4.01$, $p = 0.046$, i u slučaju uticaja Samopouzdanja prema uspehu iz stranog jezika, $F(1, 456) = 4.92$, $p = 0.027$. Kako bi se bolje interpretirao efekat moderacije, značajni efekti interakcije prikazani su grafički. Na Grafiku 1 prikazana je moderacija između Regulacije kognicije i pola i primetno je da je najveća razlika u oceni kod ispitanika koji imaju više nivoa regulacije kognicije. U tom slučaju ženski deo uzorka ima značajno više ocene od muškog, dok su ove razlike minimalne na nižeim nivoima regulacije kognicije. Moderacija Samopouzdanja i pola je takva da na nižim nivoima Samopouzdanja muški i ženski deo uzorka imaju praktično identične ocene iz stranog jezika, dok povišenje Samopouzdanja ima uticaj na poboljšanje ocene kod žena, dok je kod muškaraca poboljšanje minimalno.



Grafik 1. Moderacija između Regulacije kognicije i pola prema oceni iz str. Jezika

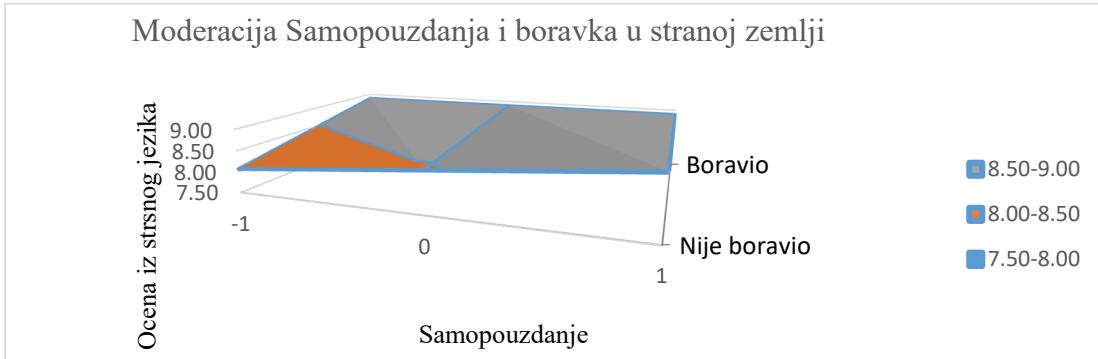


Grafik 2. Moderacija između Samopoštovanja i pola prema oceni iz stranog jezika

2.5.6. Analize moderacije – Boravak u stranoj zemlji kao moderator

U slučaju skala metakognitivnih procesa, Znanje i Regulacija, boravak u zemlji se nije pokazao kao značajan moderator, $F(1, 456) = 0.61$, $p > 0.05$ i , $F(1, 456) = 0.10$, $p > 0.05$, i uvođenje interakcije ne dovodi do poboljšanja modela. U slučaju Samopouzdanja prisutna je značajna interakcija, $F(1, 456) = 13.16$, $p < 0.001$, i uvođenje interakcije Samopouzdanja i boravka u stranoj zemlji značajno poboljšava model. Interakcija je prikazana na grafiku 3. Kod studenata sa niskim samopouzdanjem za uspeh u stranom jeziku je mnogo

važnije da li je boravio ili nije u stranoj zemlji gde je jezik koji se uči zvaničan, dok je ovaj uticaj kod studenata sa visokim samopouzdanjem neznatan i nezavisno od toga da li su boravili ili ne oni postižu sličan uspeh.



Grafik 3. Moderacija između Samopouzdanja i boravka u stranoj zemlji u kojoj je strani jezik koji se uči zvanični prema oceni iz stranog jezika

2.5.7. Analize moderacije – Dužina boravka u stranoj zemlji

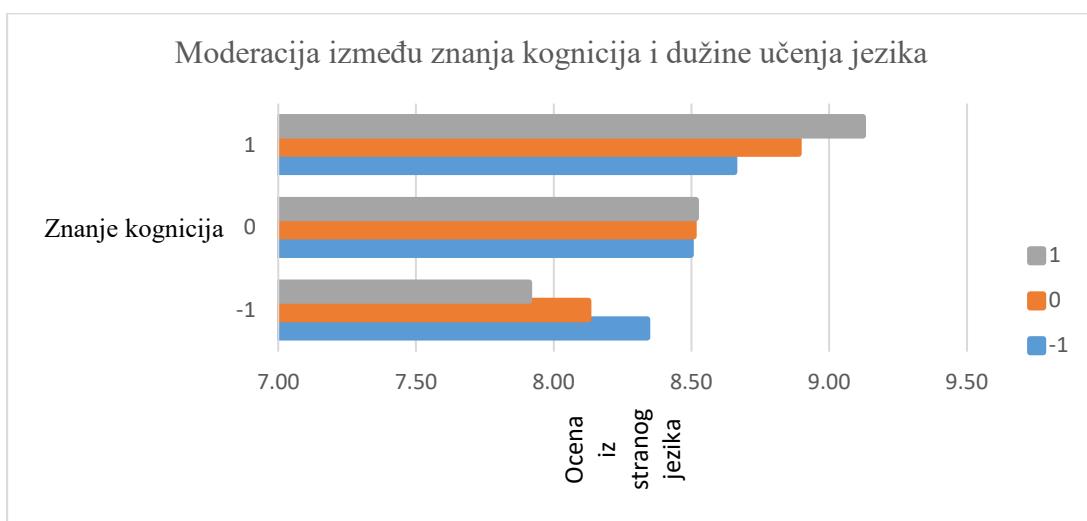
Analiza moderacije u slučaju dužine boravka u stranoj zemlji urađena je na poduzorku onih koji su izjavili da su bili u stranoj zemlji ($n = 104$), pri čemu su kategorisani u dve kategorije, oni koji su boravili kraće od mesec dana ($n = 44$) i one koji su ostali mesec dana ili duže ($n = 66$). Dužina boravka se nije pokazala kao značajan moderator ni u jednom od modela, $F (1, 100) = 2.29, p > 0.05$, $F (1, 100) = 2.82, p > 0.05$ i $F (1, 100) = 0.28, p > 0.05$

2.5.8. Analize moderacije – prosečna ocena na studijama

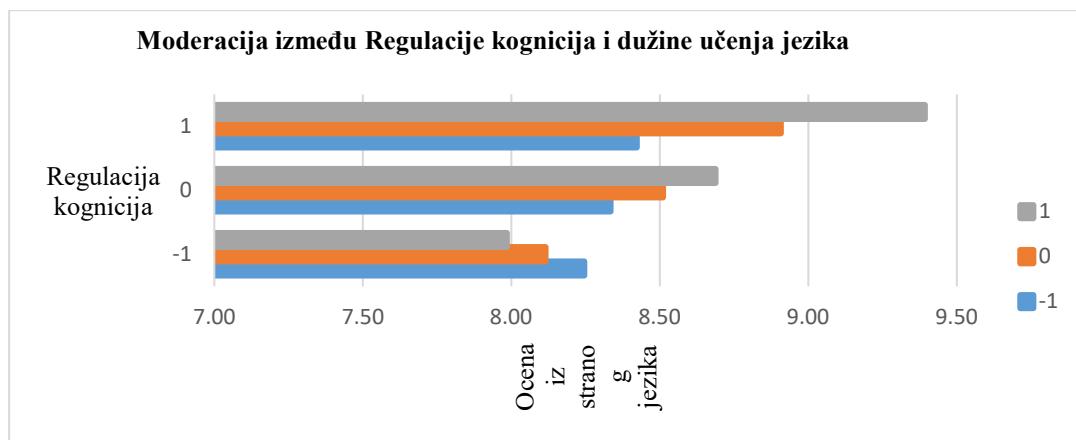
Prosečna ocena na studijama se ne pokazuje kao značajan moderator u slučaju metakognitivnih procesa, $F (1, 456) = 1.77, p > 0.05$ i $F (1, 456) = 0.97, p > 0.05$, i samopouzdanje, $F (1, 456) = 2.51, p > 0.05$.

2.5. 9. Analiza moderacije – dužina učenja stranog jezika

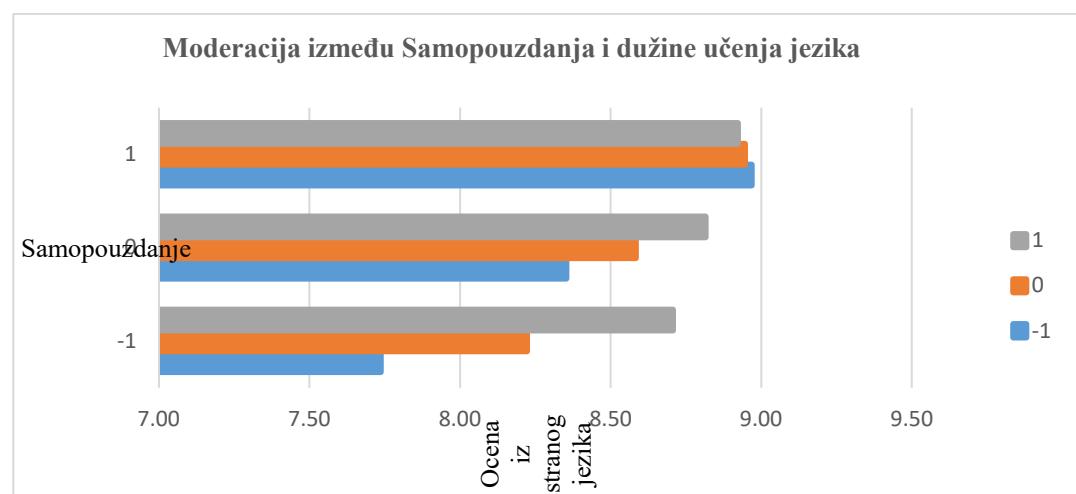
Dužina učenja stranog jezika pokazuje se kao značajan moderator u svim modelima. Poboljšanje sva tri modela, znanje kognicija, $F(1, 456) = 8.12, p = 0.005$, regulacija kognicija, $F(1, 456) = 11.23, p = 0.001$, i samopouzdanje, $F(1, 456) = 14.14, p < 0.001$, je statistički značajno prilikom dodavanja interakcije sa dužinom učenja stranog jezika. Ovi moderatorski efekti prikazani su na graficima 4, 5 i 6, i na svim graficima različite boje označavaju različite dužine učenja stranog jezika (u standardnim devijacijama). Oni koji su duže učili jezik, imaju najviše skorove u slučaju visokih skorova znanja kognicija, dok je njihov skor najniži u slučaju niskog poznavanja kognicija, a ovaj obrazac je obrnut u slučaju onih koji kraće uče strani jezik. U slučaju moderacije Regulacije kognicija i dužine učenja stranog jezika kod onih sa niskom regulacijom je ocena niža i ista nezavisno od dužine učenja, dok je kod onih sa visokom regulacijom, ocena bolja kod onih koji duže uče strani jezik. Visok nivo samopouzdanja se pokazuje kao značajniji od dužine učenja jezika i kod onih koji imaju visoke nivoje samopouzdanja i oni nezavisno od dužine učenja imaju visoke ocene. Sa druge strane na nižim nivoima samopouzdanja je dužina učenja presudnija za ostvarivanje boljeg rezultata na testu stranog jezika.



Grafik 4. Moderacija između Znanja kognicija i dužine učenja stranog jezika prema oceni iz stranog jezika



Grafik 5. Moderacija između Regulacije kognicija i dužine učenja stranog jezika prema oceni iz stranog jezika



Grafik 6. Moderacija između Samopouzdanja i dužine učenja stranog jezika prema oceni iz stranog jezika

2.5.10. Interpretacija

Nalaz o tesnoj vezi *Znanja* (MTK), *Postignuća* i *Regulacije* (MTK sa koeficijentima korelacije blizu $r = 0.70$) sa uspehom u poznavanju stranog jezika, a odnosi se na studente koji su u kategoriji akademske darovitosti, tj. sa prosečnim uspehom na studijama iznad 9.00, govori o tesnoj vezi intelektualnih potencijala, dakle, akademske darovitosti sa posmatranim elementima u kompozitu kognitivnih i metakognitivnih varijabli, koje u

sinergiji, svaka na svoj način, doprinose samoregulaciji manifestovanoj u ostvarenosti akademske darovitosti. Posmatrano iz teorijskog ugla, prethodne konstatacije uklapaju se u shvatanja o uticaju kontekstualnog pristupa i savremenih koncepcija inteligencije, koja ističu značaj socijalnog konteksta za određenje ponašanja, koja će se smatrati odrazom inteligencije, a direktno u Sternbergov koncept inteligencije (2009), u kome se metakognicija vidi *kao regulacija intelektualnog funkcionisanja*. Tako da bi se moglo reći da nalazi, koji se ovde diskutuju (pomenuta tesna veza *Znanja* (MTK), *Postignuća i Regulacije* (MTK sa koeficijentima korelacije blizu $r = 0.70$ sa ocenom), potvrđuju značaj ovoga shvatanja, kao i komponenti kojima je Sternberg (1997) odredio ovaj koncept (metakognicija kao kognitivni fenomen višeg reda – kognicija o kogniciji – odnosno kao intelektualizacija različitih kognitivnih funkcija, uključujući i sam intelekt - o karakteristikama, moćima i ograničenjima kognitivnog funkcionisanja; regulativna uloga u odnosu na kogniciju-strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem (metakognitivne odluke o tome na šta treba paziti, šta treba dobro proveriti, u kom pravcu tražiti rešenje...)). Prethodne konstatacije ukazuju na to da ima efekta to što daroviti koriste strategije i metakognitivne sposobnosti, naročito u kompleksnijim i zahtevnijim zadacima. Tako, čini se, da su napori za poboljšavanja primene strategija i metamemorije akademski darovitih, u ovom slučaju u oblasti stranog jezika, pokazali značajne efekte, što je u saglasju sa prethodnim istraživanjima, te bi se moglo zaključiti da taj pravac vredi slediti (Gojkov Rajić et al., 2021; Šafranj & Gojkov Rajić, 2019).

Nalazi ovog istraživanja u skladu su i sa nalazima o značaju metakognicije drugih istraživača (Kleitman & Stankov, 2007), koji su u traganju za razjašnjenjem statusa samopouzdanja u okviru taksonomije kognitivnih / metakognitivnih procesa, konstatovali da su ovi fenomeni presudni u identifikovanju faktora koji olakšavaju intelligentno ponašanje, kao i da idu izvan ograničenih opsega tradicionalnih pojmoveva inteligencije. Isti autori, takođe, prihvataju konstataciju da su metakognitivno znanje i veštine suštinske komponente uspešnog učenja, jer mogu voditi ka izboru strategija, i tamo gde je potrebno, predviđaju njihovo prilagođavanje, što naglašava i Sternberg (1997), a u saglasju sa nalazima, koji se ovde diskutuju, su i nalazi istraživanja kojima se potvrđuje i značaj *Znanja* (MTK), komponente metakognicije, te naglašava važnost procene svesti o sopstvenim kognitivnim slabostima i prednostima (Kleitman & Stankov, 2007). Iz ugla didaktičkih implikacija nalazi ovog istraživanja, kako i Kleitman i Stankov (2007) navode,

mogu pomoći studentima da rade na razvijanju adekvatanog nivoa uspeha, a i poverenja u svoje kognitivne performanse i na samopomoći u efikasnom korišćenju sopstvenih kognitivnih sposobnosti i strategija tokom učenja stranog jezika.

Visoka korelacija, $r = 0.70$ između skala memorija i rezonovanja i samopouzdanja ukazuje na značaj još jednog konstrukta (samopouzdanja), za predikciju uspeha u stranom jeziku, a u kompozit značajnih prediktora postignuća u stranom jeziku uključili su se i sledeći: *ekstraverzija, emocionalna stabilnost, savesnost, identifikovana regulacija, stimulacija i samopouzdanje*. Iza ovoga moglo bi se zaključiti da je više komponenti, kognitivnih i nekognitivnih, značajno za samoregulaciju darovitih studenata, u ovom slučaju na polju učenja stranog jezika. Složenost fenomena samoregulacije manifestovana je i u ovom nalazu. Kako su se istraživanja posvećivala svim ovim komponentama, za komparaciju nalaza biće pomenuti nalazi koji se odnose na konstrukt samopouzdanja, koji Kleitman i Stankov (Kleitman & Stankov, 2007; Stankov, 2013) karakterišu kao široku psihološku osobinu, koja preseca različite kognitivne domene, što ga je za ovo istraživanje činilo interesantnim za uključivanje u kompozit varijabli, kojima se traga za odgovorom na pitanje, kakav je njihov odnos i koliki je pojedinačni doprinos postignućima u stranom jeziku, a time nastavnicima i studentima pomaže u formiraju metakognitivnih strategija u usvajanju stranog jezika. Nalazi ovoga istraživanja u skladu su sa prethodno pomenutim, u smislu tesne veze sa intelektualnim i metakognitivnim potencijalima, tako da bi se moglo zaključiti da korelacija između samopouzdanja i metakognitivnih sposobnosti akademski darovitih studenata u manifestovanju postignuća u stranom jeziku svrstava samopouzdanje u metakognitivno područje kognitivne/metakognitivne taksonomije (Kleitman & Stankov, 2007). A, korak dalje, posmatranje značaja konstrukta *samopozdanja*, koji se manifestuje i posebno kao značajniji za postignuća od drugih varijabli moderatora (*dužine učenja stranog jezika i boravka u stranoj zemlji gde je jezik koji se uči zvaničan*) u skladu je sa nalazima koji potvrđuju poseban status samopouzdanja u taksonomiji kognitivnih/metakognitivnih procesa i time potvrđuju nalaze drugih istraživača (Teovanović et al., 2015) o samopouzdanju kao snažnom faktoru sa kojim je tesno povezano, ali i nezavisno od drugih konstrukata, kognitivnih i nekognitivnih sposobnosti, što mu daje poseban status, posebno u saglasju sa metakognicijom i uticajima na postignuća (Teovanović et al., 2015). Ovo dalje vodi ka zaključku o značaju ovoga konstrukta za pokretanje kognitivnih

sposobnosti, te bi se moglo reći i o njihovoј vezi. Dakle, ovde bi se moglo zaključiti da je samopouzdanje posebna varijabla, da samostalno funkcioniše u doprinosu samoostvarenja intelektualnih potencijala i, u sadejstvu sa drugim značajnim faktorima, doprinosi manifestovanju intelektualnih, u ovom slučaju akademskih, potencijala za usvajanje stranog jezika.

Ovaj nalaz je još jedna potvrda stava (Seligman, 1998) da pozitivna slika o sebi sama po sebi nije dovoljna za osećaj sigurnosti i samoostvarenje, te da podrška razvijanju samopouzdanja znači potrebu vežbanja istog, jer je u osnovi samopouzdanja manifestovanje napredovanja prema lično značajnim ciljevima, te samoregulacija znači osvećivanje da je neuspeh svojstven postignućima, te da se na putu samoostvarenja i dosezanje samopouzdanja mora uložiti, kao i suočavanje sa svojim slabostima, koje i daroviti imaju i oni u jednoj oblasti imaju manja, a u drugima veća postignuća, te samoregulacijom prihvataju stav da uspeh ne dolazi slučajno, nego je to nešto što ostvarujemo i potiče od potpunog posvećivanja i truda na samokorigovanju (Csikszentmihali, 1988), što kao zakjučak ima značajne glotodikatičke implikacije. Moglo bi se, dakle, zaključiti da nema mesta prihvatanju značaja nalaza istraživanja o negativnim korelatima sa samopouzdanjem (Kremer et al., 2013), ali ostaje saglasje sa konstatacijama o potrebi da se sa više pažnje podstiče samopoštovanje dece i mladih, kako se ne bi podsticao narcizam i nerealan osećaj samopouzdanja, no u poznavanju stranog jezika ta iluzija se inače brzo razbija.

Prethodne konstatacije upućuju na mogućnost da se zaključi da su osnovni nalazi potvrdili testiranu hipotezu o postojanju visoke korelacije među posmatranim varijablama u metakognitivnom procesu, kojima se akademski daroviti razlikuju od drugih studenata, kao i da samopouzdanje ima autonomni status u posmatranom kompozitu, a time i značajno mesto u samoregulisanoj motivaciji darovitih. Ovo potvrđuje značajan status fenomena samopouzdnja u samoregulaciji i, korak dalje obezbeđuje, kako se iz nalaza vidi, posrednu ulogu u ostvarivanju uspeha u učenju stranog jezika. Tako da je za studente, kao i za njihove nastavnike stanog jezika značajno da što bliže priđu poznavanju karakteristika metakognitivnih procesa, a onda i da introspekcijom dođu do samospoznaje svoga znanja o saznavanju i strategijama, kojima će u skladu sa drugim kognitivnim i nekognitivnim karakteristikama, poput crta ličnosti i vidova motivacije, nastojati da se samoregulišu.

3. KOMPLEKSNOŠT KONSTRUKTA SAMOREGULACIJE U UČENJU L2

Složaj faktora kojima se definiše kompozit konstrukta samoregulacije učenja L2 akademski darovitih i ostalih studenata; Odnosi prediktivnih vrednosti za mogućnosti podsticanja u ostvarivanju postignuća u učenju L2 ili jezika struke kod akademski darovitih i ostalih studenata; Struktura motivacije u L2 kod darovitih i ostalih studenata; Samoregulisano učenje (SRL) kao konstrukt i mogućnosti za bliže posmatranje sadejstva kognitivnih strategija, metakognicije, motivacije, značaja crta ličnosti, samopouzdanja i dr. i mogućnosti za holistički pristup posmatranju motivacije i drugih faktora učenja i poučavanja.

3.1. Samoregulacija kao ključ efikansog učenja u stranom jeziku struke

Samoregulisano učenje (SRL) je, po mišljenju mnogih autora (Zigler et al., 2021), poslednjih tri decenije postalo privlačno za istraživače u oblasti obrazovanja, jer se pokazalo da kao konstrukt pruža mogućnosti za bliže posmatranje sadejstva kognitivnih strategija, metakognicije, motivacije, značaja faktora poput crta ličnosti, samopouzdanja i dr., te, kao takav, daje mogućnosti za holistički pristup posmatranju motivacije i drugih faktora učenja i poučavanja (Paris & Paris, 2001). Kompleksnost SRL privlači pažnju istraživača zbog mogućnosti da se preko nalaza istraživanja primeri SRL nađu u učionicama i tamo prođu kroz empirijsku validaciju konstrukta SRL. Oba prethodno navedena mišljenja više istraživača (Kleitman et al., 2012) u osnovi su motivacije za ovaj istraživački nacrt. Dakle, u osnovi istraživanja su namere, da se sagledaju suštinske karakteristike ovako složenog teorijskog konstrukta, kao što je SRL, i dimenzije holističkog obuhvata pomenutih faktora, odnosno njihovog sadejstva i doprinosa samoregulaciji. U ovom istraživanju reč je o darovitim studentima, jer se, prema nazima drugih istraživanja (Zigler et al.,

2021), očekuje da je ovaj fenomen (SRL) kod njih izraženiji nego kod ostalih, a i vezuje se za uspeh, odnosno samoostvarenja u učenju L2, ili jezika struke na studijama. Iako se ovom konstruktu, kao što je pomenuto, poslednjih decenija posvećuje veliki broj istraživača, ipak je, još uvek, prisutno dosta nesuglasica, ili nerazjašnjenih pitanja, kao na primer: da li se na SRL gleda kao na skup veština, koje se mogu eksplicitno predavati, ili kao na razvojni proces samoregulacije, koji se javlja iz iskustva, uz pomoć nastavnika, koji uz upućivanje u sadržaje, koji se saznaju, pružaju i informacije i mogućnosti učenicima svih uzrasta da postanu strateški motivisani i nezavisni učesnici u otkrivanju novih znanja ili koliki su prediktivni dometi pojedinih varijabli za usmeravanje didaktičkih postupaka u procesu učenja i poučavanja L2 ili jezika struke na studijama i sl.

3.2. Samoregulacija - sposobnost razvijanja znanja, veština i stavova

Samoregulacija učenja smatra se sposobnošću razvijanja znanja, veština i stavova, koji su potpora učenju i koja se može preneti u druge situacije učenja (Baumert et al., 1998; prema Sorić, 2014), zato se ona nalazi u fokusu interesovanja teorijskih pristupa i modela, kao i praktičnih validacija istih, i to u raznim vrstama istraživanja, od konstruisanja instrumenata i provere njihove adekvatnosti u smislu obuhvata fenomena, koncepata, strukture i sl., do traženja načina za ovaladavanje njome. A to je upravo razlog što se kao fenomen učenja i poučavanja već decenijama istražuje. Cigler (Zigler et al., 2021) smatra da je efikasno učenje značajnije od visokog IQ-a, te se do načina obuhvata varijabli koje samoregulaciju najbolje obuhvataju i dalje traga. Dakle, isti autor smatra da je ključ visokog postignuća efikasno učenje koje je ukorenjeno u samoregulisanom učenju. A značajna je i napomena da samoregulacija učenja nije, kako napominje Cimerman (Zimmerman, 2002), mentalna sposobnost ili veština izvođenja određenog zadatka, nego usmeravajući proces, kojim učenici transformišu mentalne sposobnosti u veštine učenja. Tako da je potrebno imati na umu da samoregulacija učenja nije karakteristika, svojstvo, sposobnost, koju neko ima ili nema, te da se očekuje da će u skladu sa tim njegova postignuća biti manja ili veća, nego je ovde reč o promeni stila učenja, koja se odražava na uspeh u samoregulaciji, a

prepoznaće na polju metakognicije i motivacije za učenje. Za učenje stranog jezika struke ili L2 ovo je značajno, jer se snage učenja i poučavanja usmeravaju ka načinima kako razvijati pomenute mehanizme samoregulacije. Pomenute karakteristike fenomena samoregulacije su predmet pažnje i istraživača koji se bave podsticanjem razvoja darovitih. Tako se može prihvati, ilustracije radi, nekoliko Ciglerovih (Zigler et al., 2021) značajnih zaključaka, koji dobro skiciraju suštinu samoregulacije na polju darovitosti. A Cigler smatra i da se darovitost ne može svesti isključivo na visok IQ, te da bi bila zabluda pretpostaviti da je inteligencija konstantna koja ostaje ista, misleći pritom da se na darovitost u bilo kojoj oblasti, dakle, i u oblasti učenja L2, može gledati kao na visoku verovatnoću da bi neko mogao (kasnije u životu) da dostigne izvanredna postignuća uz odgovarajuću podršku (Ziegler et al., 2017). Tako zaključak ide u pravcu konstatacije da darovitost ne ostaje ista, kao ni IQ, niti raste kao inteligencija tokom razvoja, te, ukoliko izostane adekvatna podrška, to za sobom ostavlja posledice na razvoj, tj. na uspeh darovitih, što u praksi nije redak slučaj (Gojkov, 2014, 2018). Dakle, smatra se da (Gojkov Rajić & Šafranj, 2021) u L2 ili jeziku struke, kao i u drugim oblastima, darovitost izbledi i nestaje, ako daroviti pojedinac ostane bez podrške (Ziegler, 2005). Zato su se pitanja podsticanja razvoja darovitosti sve više okrenula didaktici, te kako Cigler navodi, učenje širi postojeći razmak u postignućima (Zigler et al., 2021), a ovo posebno važi za one sa višim postignućima. Kako danas već postoji skoro potpuna saglasnost oko značaja učenja za razvoj darovitosti, a posebno za sposobnost za učenje, prihvata se konstatacija, koja važi i za učenje L2 ili učenje jezika struke, da daroviti što više uče, to darovitiji postaju. A prethodno je usmerilo istraživače na polju darovitosti da, kako smatra Cigler (Zigler et al., 2021) uzmu u obzir nalaze nekoliko, do sada istraživanjima potvrđenih činjenica (Bloom, 1985), od koji se izdvaju sledeće: neprocenjivost značaja mentorstva, jer nalazi ukazuju na to da su njihova postihgnuća tesno vezana za podsticaje eksperata i unapređivanje veština učenja; uspešni daroviti (eksperti) manifestuju se na međunarodnom planu, a njihovo učenje razlikuje se od prosečnih po tome što provode mnogo više vremena u čenju od ostalih, a učenje je kvalitetnije, jer koriste različite strategije učenja, metakognitivno praćenje i veliku količinu sadržaja usvajaju sami (Ericsson et al., 2018; Macnamara et al., 2014).

Cigler (Zigler et al., 2013), takođe, navodi da su istraživanja potvrdila da su uspešni učenici imali značajno bolje performanse od svojih vršnjaka u čitavom spektru aspekata učenja, a ovaj superiorni učinak može se ilustrovati

procesnim modelom učenja, tj. samoregulisanim učenjem, tokom kog strategije učenja predstavljaju značajan deo, ali ne i jedinu komponentu među drugim ključnim procesima. Kao podršku praksi u korišćenju prethodno pominjanih konstatacija isti autori sumiraju etape samoregulisanog učenja u ciklusu od sedam koraka (šire videti Gojkov Rajić et al., 2021) i radi lakšeg snalaženja savladavanja samoregulacije nude i sofisticirane metode usavršavanja koraka u pomenutom ciklusu, uz naglašavanje da je ključ visokog postignuća efikasno učenje, koje je utkano u samoregulisano učenje (Zigler et al., 2021).

U istaživanju se prišlo posmatranju kompleksnog obuhvata većeg broja varijabli, ako se tako može reći, holistički, jer nalazi istraživanja idu u tom pravcu i naglašavaju značaj svih ovde odabranih varijabli za posmatranje samoregulacije darovitih studenata u učenju L2, ali se nalazi kod nekih više oslanjaju na pojedine varijable, dakle, ne daje im se ista vrednost. Tako da se u ovom istraživanju fokus stavlja na istraživanja, kojima se može do izvesne mere proceniti prediktivna vrednost varijabli u kompleksnosti konstrukta samoregulacije i time dalje pružiti mogućnost praksi da ih validira. Dalje će bit navedeno nekoliko nalaza istraživanja i shvatanja suštine varijabli, koje su uzete u obzir kod ovog istraživanja

3.3. Značaj samopouzdanja kao faktora samoregulacije

Neki nalazi (Kleitman et al, 2012) govore o značaju samopouzdanja kao faktora samoregulacije. Njihovi nalazi sugerisu da se verovanja u sebe spajaju, kako bi definisala faktor vere u sebe, čime u izvesnom smislu definišu suštinu samopouzdanja. Takođe navode da su u svojim istraživanjima na osnovnoškolskom uzrastu konstatovali značajne pozitivne korelacije između pamćenja i zaključivanja i samopoimanja i akademske samoefikasnosti (u rasponu od .46 do .68, $p < .01$), kao i da faktor, definisan merama samopouzdanja, objašnjava oko 70% ukupne varijacije u ovim merama. Može se, dakle, zaključiti da osobe sa višim metakognitivnim uverenjima u sopstvene kognitivne sposobnosti imaju, takođe, snažna uverenja u sopstvenu akademsku samoefikasnost (Gibson 2008; Kleitman & Gibson, 2011). Isti autori, takođe, sugerisu da se metakognitivna uverenja u sopstvene kognitivne sposobnosti mogu posmatrati i kao važan prediktor

samopouzdanja i kao ključni posrednik u predviđanjima drugih varijabli o samopouzdanju. Oni ističu, takođe, da metakognitivna uverenja u sopstvene kognitivne sposobnosti, kao faktor samopouzdanja, mogu biti sigurnija za predviđanja bez obzira na inteligenciju, pol i druge varijable (Gibson 2008; Kleitman & Gibson 2011). Drugi autori (Thomas & Gadbois, 2007) su utvrdili da između samopouzdanja i ponašanja definisanog kao tendencije hendikepiranja, koje se manifestuju kao strategije, koje podrazumevaju kašnjenje u obavljanju zadataka, izgovore i sl., postoji negativna korelacija. A ovo upućuje na zaključak značajan za praksu, kojim se smatra da snažna uverenja u sebe mogu delovati kao moguće osiguranje protiv štetnog ponašanja sa hendikepom.

Iza prethodog moglo bi se zaključiti da se samopouzdanje smatra značajnim unutrašnjim faktorom samoregulacije, a pod ovim pojmom podrazumeva se psihološka osobina, koja se smatra stabilnim faktorom zasnovanim na ličnosti u ocenama poverenja (Kleitman, 2008; Stankov, 1999; Stankov & Lee, 2008). Međutim, pomenuta stabilnost ne znači sigurnu vezu sa crtama ličnosti, naglašava Stankov (1999), dakle nije snažno povezana sa konstruktima ličnosti. Iza ovog postavlja se pitanje šta je u osnovi stabilnosti samopouzdanja, a odgovor na njega autori vide u većem osećaju sopstvene vrednosti; većem osećaju zadovoljstva u aktivnostima i u životu uopšte; oslobođenosti od sumnje u sebe i od straha, socijalne anksioznosti i smanjenosti stresa; više energije i motivacije za delovanje; opuštenosti i osećaju sigurnosti da će se drugi osećati lagodno oko njih (Stankov, 1999; Stankov and Lee, 2008). Mogli bismo, dakle, zaključiti da razvijanje samopouzdanja podrazumeva vežbanje istog, i to prema ostvarenju lično zadatih ciljeva (Selingman, 1998). Tako da je suština samoregulacije u svesnosti ličnosti da postignuća u smislu samoostvarenja podrazumevaju upornost, a to ne ide bez napornog rada i spremnosti suočavanja sa svojim slabostima. Jasno je da i osobe sa izuzetnim postignućima u izvesnim oblastima, imaju slabosti i svesni su da uspeh ne dolazi slučajno, nego da podrazumeva izuzetno zalaganje za ostvarenje zacrtanih ciljeva (Csikszentmihali, 1998). Stankov, takođe, smatra da su za značaj stabilnosti samopouzdanja važna i metakognitivna uverenja, koja se odnose na deo aspekta metakognitivnih znanja, navodeći da je metakognitivno uverenje specifičan podskup ovih verovanja, a odnosi se na percepciju pojedinca u pogledu kompetentnosti svojih osnovnih kognitivnih sposobnosti, pamćenja i reagovanja, tzv. memorijske kompetencije ili kompetencije rezonovanja. Jedno od verovanja vezano za samopouzdanje je

akademski koncept sebe za koji Marš i saradnici (Marsh et all, 1988) smatraju da je višedimenzionalne i hijerarhijske strukture, a koji se stiče postignućima u okviru školskog napredovanja, što govori o tome da akademska efikasnost nosi u sebi verovanje učenika da će učenjem ostvariti očekivane ishode (Bandura, 1993), dakle osećaj vere u mogućnost postizanja samoostvarenja. U istraživanjima se navodi da su kod odraslih (Efklides i Tsiora 2002; Kröner und Biermann 2007) i metakognitivna uverenja o kompetencijama sposobnosti zaključivanja bila prediktivna nakon kontrole ishoda (Kleitman, 2008; Kleitman & Stankov 2007; Stankov & Lee 2008), što je nalazima istih autora potvrđeno i kod dece, čime se zaključuje da su metakognitivna uverenja u sopstvene kompetencije rezonovanja i sposobnosti pamćenja zajedno sa akademskim samopoimanjem i procenama samoefikasnosti dobri prediktori nivoa poverenja koje subjekti imaju u svoje kognitivne sposobnosti (Gibson 2008; Kleitman & Gibson, 2011). A ovo je značajno za praksu, između ostalog, i zbog mogućnosti podsticanja savladavanja cilja i samoefikasnosti nastavnika. Tako da bi se iza prethodnog moglo zaključiti da se u skladu sa shvatanjima teorije samopoimanja i teorije samoefikasnosti, metakognitivna uverenja mogu posmatrati i kao prediktor i kao posrednička promenljiva predviđanja koja druge varijable imaju na samopouzdanje, te se verovanju u sebe priznaje ključna uloga u akademskim ostvarenjima, jer, prema nalazima prethodno pominjanih istraživača, predviđaju pozitivno veći nivo samopouzdanja i smanjuju ponašanja izbegavanja učenja i, što je, takođe, značajno, posreduju u predviđanjima drugih varijabli o faktoru samopouzdanja. A, kao potvrdu prethodnih konstatacija o prediktivnoj vrednosti samopouzdanja, autori navode značaj uloge internih studentskih varijabli u predviđanju akademskih postignuća.

Li (Lee, 2009) navodi zaključak istraživanja, kojima je potvrđena značajna korelacija između self koncepta, samoefikasnosti, emocionalnih kocepata (anksioznost...) i samopouzdanja, definišući samopouzdanje kao zajednički faktor, koji ima značajnu korelaciju sa tačnošću kognitivnih performansi, a pored ovoga i shvatanje samopouzdanja kao najboljeg pojedinačnog prediktora tačnosti kognitivnih performansi.

I drugi autori nalaze da u većini do sada dostupnih podataka samopouzdanje apsorbuje prediktivnu varijansu prethodno navedenih samokonstrukcija u slučajevima kada se posmatraju kao posebni prediktori tačnosti (Stankov & Crawford, 1997). Ova konstatacija sugerije da je način merenja

samopouzdanja, koji su ovi autori koristili, siguran, te da druge skale samoefikasnosti, samopoimanja i anksioznosti nisu neophodne. Takođe, se pomena značajnim smatra i to da osobina konstrukta samopouzdanja proističe iz njegove širine kao faktora, dok za druga tri, prethodno navedena uverenja o sebi, važi da su specifični za domen, oblast i predmet, a mera saopouzdanja dobijena u jednoj oblasti (matematika), može da se koristi kao ocena samopouzdanja u uspeh u drugoj, npr. u stranom jeziku i sl. Ova osobina psiholoških konstrukata, kako autori navode, važi još samo za neke psihološke konstrukte, poput intelektualnih sposobnosti. Prethodno navedeno svojstvo širini konstrukta samopouzdanja, odnosno sposobnosti da apsorbuje prediktivnu varijansu, kao poseban prediktor tačnosti u osnovi je opredeljenja da se ovaj faktor uključi u ovo istraživanje, odnosno u proveru prediktivne vrednosti varijabli u kompleksnosti konstrukta samoregulacije. A uz prethodno, istraživanja naglašavaju crte ličnosti kao značajne za samodeterminaciju, te je i ovaj faktor svrstan u kompozit varijabli kojim se u ovom istraživanju posmatra mogućnost holističkog pristupa samodeterminaciji i značaj uključenih varibala za objašnjenje kompleksnosti fenomena samodeterminacije, te će im se s toga ovde posvetiti pažnja.

U skiciranju nekoliko osnovnih karakteristika, značajnih za razumevanje samoregulacije u teorijskim klasifikacijama Bandura (1997) je kratko, ali efektno, opisao obrazac samoefikasnosti i očekivanja ishoda, koji uključuje i značaj ličnosti, navodeći da bi pojedinci, koji su skloni depresivnom obrascu samoregulacije, spadali u grupu ličnosti sa niskim osećajem samoefikasnosti, ali visokim očekivanjem ishoda, ukoliko bi zadatku ispravno izvršili. Isti autor (Bandura, 1996), takođe, nalazi da ti pojedinci smatraju da ne mogu izvršiti zadatku (te s'toga ne aktiviraju proaktivni obrazac samoregulacije), ali su svesni da bi ostvarili željene ciljeve i bili nagrađeni, te da bi okolina pozitivno reagovala na njihova postignuća, ukoliko bi zadatku uspešno ostvarili. Na taj način nemaju mogućnost reinterpretacija situacije, pripisivanja eventualnog neuspeha negativnim faktorima iz okoline i ne mogu umanjiti vrednosti akademskih aktivnosti i postignuća, a ovo je u suštini činjenice da zato ne aktiviraju čak ni obrambeni obrazac samoregulacije učenja usmeren na zaštitu ega, samopoštovanja i osećaj vlastite vrednosti. Istraživanja konstatuju da ima malo empirijskih radova, koji posmatraju distinkтивnost i odnose među prethodno navedenim obrascima samoregulacije učenja. Empirijskim proverama dobijeni su rezultati, koji podržavaju diskriminativnost proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije i neke, modelom

implicirane veze među komponentama tih obrazaca i njihovu povezanost s' ishodima učenja (Lončarić, 2008, 2011). S druge strane, kako navodi Lončarić (2014), tek predstoji dalji rad na detaljnijoj konceptualizaciji i merenju depresivnog obrasca samoregulacije učenja, za koju se smatra da je tesno vezana sa crtama ličnosti, za koje se veruje da su u tesnoj vezi sa akademskim postignućima darovitih u L2 ili stranom jeziku struke. Dakle, smatra se da struktura ličnosti, odnosno crte ličnosti predstavljaju značajan faktor, kojim se u samoregulaciji biraju načini, koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca.

3.4. Odnosi osobina ličnosti, samoregulacije i akademskog uspeha

Literatura navodi veliki broj istraživanja, kojima se potvrđuje povezanost između osobina ličnosti, samoregulacije i akademskog uspeha (Nikčević-Milković & Tatalović-Vorkapić, 2019), ali i naznačava složenost ovih odnosa i njihov značaj u prediktorskom objašnjenu samoregulacije za akademska postignuća. Petofaktorski model ličnosti (Costa & Mc. Crae, 1992) strukturišu sledeći osnovni faktori: neuroticizam (N), ekstraverzija (E), otvorenost (O), ugodnost (U) i savesnost (S). Tatalović-Vorkapić i Lončarić (2014) smatraju da je veliki petofaktorski model ličnosti najviše empirijski potvrđen i da se najviše koristi u okviru istraživanja ličnosti širom sveta, kao i da je isti jedna od najznačajnijih teorija ličnosti u prošlom veku (Mlačić, 2002).

Prethodne konstatacije su razlog što su se crte ličnosti našle u kompozitu varijabli ovoga istraživanja, kojim se namerava testirati prediktivna vrednost varijabli u kompleksnosti konstrukta samoregulacije. Nalazi istraživanja obaveštavaju da su osobine ličnosti (*osim neuroticizma*), kao i adaptivne strategije samoregulacije učenja i strategije suočavanja sa školskim neuspehom umereno pozitivno povezane, kako sa objektivnim, tako i sa subjektivnim akademskim postignućem. Značajna je i konstatacija da je neuroticizam negativno povezan sa adaptivnim strategijama učenja i suočavanja sa školskim neuspehom, tako da sa njegovim porastom, pada objektivan i subjektivan akademski uspeh. Tatalović-Vorkapić i Lončarić (2014) konstatuju da je *Savesnost* značajan pozitivan prediktor objektivnog akademskog uspeha, a isto konstatuju i za *Ugodnost zadovoljstva školom*. Svi prediktori zajedno uspeli su da objasne 29 % objektivnog i 18 % subjektivnog akademskog uspeha. Tatalović-Vorkapić i Lončarić (2014) konstatuju i da je veći objektivan

akademski uspeh povezan sa većim zadovoljstvom školom. *Otvorenost, Savesnost, Ekstraverzija i Ugodnost* pozitivno su povezani sa adaptivnim strategijama učenja i suočavanja sa školskim neuspehom, kao i strategijama traženja instrumentalne i/ili emocionalne podrške od prijatelja, roditelja ili nastavnika.

U kompozitu varijabli kojima se u ovom istraživanju na polju L2 ili stranog jezika struke namerava sagledati prediktivna vrednost posmatranih varijabli, kako bi se bolje shvatili njihovi međusobni odnosi, kao i mesto i uloga svakog od njih, našla se i motivacija za učenje L2 kod darovith i drugih studenata. Motivacija je jedna od posmatranih varijabli, koja poslednjih decenija privlači pažnju istraživača u mnogim oblastima učenja i poučavanja, pa tako i u glotodidaktici, jer je njena uloga u brzini i uspehu učenja stranog jezika višestruko značajna. Nalazi istraživanja konstatuju njen značaj u primarnom podsticaju za početak učenja drugog jezika, a kasnije i ulogu pokretačke snage za održavanje dugotrajnog i često dosadnog procesa učenja (Dornyei, 1998). Tako da, definisana kao složen i višestruki konstrukt (Gardner et al., 1985), sastavljen, dakle, od više faktora (vrednost zadatka, nivo uspeha, koji oni koji uče očekuju, samopouzdanost i shvatanje razloga njihovog uspeha ili neuspeha na zadatku... (Dornyei & Ushioda, 2011)), za istraživače predstavlja veliki podstrek svojom kompleksnošću, u kojoj prvo mesto zauzimaju vrste motivacije i motivacione strategije, kojima bi se pomoglo studentima da usvoje pozitivne stavove prema učenju jezika, a, korak dalje, i razviju motivaciju za učenje istog, što podrazumeva poznavanje vrsta motivacije, koje su u vezi sa pristupima podsticanju motivacionog nivoa pojedinca. Iako daroviti, kako istraživanja konstatuju, lako i brzo uče i imaju visok nivo unutrašnje motivacije, neusaglašenost oko ovih tvrdnji, ipak, treba proveriti, kako bi nastavnici L2 usaglasili odnos vrste motivacije i didaktičkih instrukcija, radi očekivanih postignuća.

3.5. L2 motivaciono ja - poštovanje" u učenju stranog jezika i lični identitet

Dorniej i Ušioda (Dornyei i Ushioda, 2011) su predstavili novi pristup u učenju L2 označen kao „L2 motivaciono ja - poštovanje”, koji povezuje učenje stranog jezika sa ličnim identitetom. Ovaj pristup ima implikacije za učenje stranog jezika u smislu da učenik razvija samozrelost, a time i samomotivaciju u

usvajanju jezika. Ovi autori smatraju da bi mu u tome mogli pomoći nastavnici, ako bi bilo prisutne više potrebe za *pragmatičnjim obrazovanjem, usredsređenim pristupom, istraživanjem stvarnosti u učionici i identifikovanjem i ispitivanjem motiva za učenje L2 u učionici* (Dornyei & Ushioda, 2011), koje bi nastavnici trebalo da imaju u vidu pri motivisanju učenika za učenje L2. A pri tome je važno uzeti u obzir i motivacijske orientacije za primeravanje didaktičkih instrukcija u delovanju na akademsku efikasnost L2 studenata u skladu sa karakteristikama motivacije koju poseduju, tako da nastavnici mogu imati više sigurnosti u prepoznavanju suštine vrsta motivacije i, u odnosu na to, osmišljavati instrukcije. Amotivaciju mogu prepoznati kada uoče da studenti ne vide vezu između svojih postupaka i posledica istih, te veruju da gube vreme na učenje L2, značajno je, međutim, kako istraživanja konstatuju, da se prepozna razlika između demotivacije i amotivacije, a u tom smislu za nastavnike je značajan nalaz Dornieja (Dornyei, 2001), koji ukazuje na to da, kada se veruje da su ishodi nerealni i nerazumni, to dovodi do amotivacije, jer, onaj ko uči, shvata da taj cilj nije ostvariv i da je iznad njegovih mogućnosti. Tako da se amotivacija shvata kao nedostatak motivacije.

Dosadašnja istraživanja koriste više instrumenata, poput Skale akademske motivacije - SAM 28 ili 32, Upitnik motivacije za učenje stranog jezika (LLOS-IEA; Noels et al., 2000) koji se zasnivaju na Teoriji samodeterminacije (Self-Determination Theory (SDT)) i koji su u statističkim analizama u više država sveta dobili potvrde metrijskih karakteristika faktorske analize, dimenzionalnosti, pouzdanosti i konstruktne valjanosti. Potvrđen je, uglavnom, i hipotetički model od 7 faktora: Unutrašnja motivacija – znanje; Unutrašnja motivacija – postignuće; Unutrašnja motivacija – stimulacija; Spoljašnja motivacija – identifikovana; Spoljašnja motivacija – introjektovana; Spoljašnja motivacija - spoljna regulacija; Amotivacija.

Međutim, autori (Harvei, 1997; Hertzog & Robinson, 2005.) nalaze da postoji potreba za daljim revizijama skala, jer je u predviđanju uspeha konstatovano da su amotivacija i identifikovana regulacija izgledale snažnije kao unutrašnje motivacione varijable. Kako je ovo jedno od pitanja u ovom istraživanju, tj. kako se želi proveiti značaj motivacionog faktora među ostalim posmatranim varijablama za ukupnu samoregulaiciju, skiciraće se nekoliko nalaza, koji pokušavaju da osvetle ovo pitanje.

3.6. Značaj motivacionog faktora među ostalim posmatranim varijablama za ukupnu samoregulaciju

Interesantno je da nalaz Šarčević (2015), koja je, koristeći SAM, koji meri sedam aspekata motivacije prema teoriji samoodređenja, za proveru akademske motivacije kod adolescenata, došla do sledećih zaključaka: U prvoj verziji ovoga upitnika izdvojena su četiri faktora na uzorku iz Srbije, te je na osnovu te verzije formirana druga sa 32 stavke na uzorku od 1106 ispitanika i definisana, takođe, četiri faktora kao Unutrašnja, Spoljašnja, Introjektovana motivacija i Amotivacija. Kontinuum samoodređenja nije potvrđen u potpunosti. Dakle, neke dimenzije su, kako autorka konstatiše, drugačijeg statusa samoodređenja od očekivanog, a konstatiše se i da su metrijske karakteristike skale veoma dobre, dakle, da druga verzija ima bolje psihometrijske karakteristike, jasnije oslikava teorijsku pretpostavku o aspektima akademske motivacije, a njen kontinuum je samo delimično potvrđen. Autorka smatra da je upitnik SAM dovoljno dobar pokazatelj akademske motivacije za uzrast kome je namenjen. Ipak ostaje pitanje kontinuma i strukture ovako definisanog konstrukta, tj. sedmofaktorske strukture, koja se u mnogim istraživanjima koristi i potvrđuje, što je jedno od pitanja za koje se u ovom radu traži razjašnjenje. U ovom istraživanju se, između ostalog, testira sedmofaktorska struktura, te će ista biti kratko definisana, radi jasnijeg pregleda nalaza istraživanja. Za ovo je vezana napomena da se u osnovi ovoga pitanja teorijska zasnovanost nalazi u teoriji samoodređenja, kojom se traga za objašnjenjem motivacionih aspekata akademskog uspeha, jer ono integriše polazišta *teorije bazičnih psiholoških potreba, orientacije uzročnosti, kognitivne evaluacije i integracije organizma*, dakle, različiti teorijski pristupi spojeni su u jedan teorijski okvir, radi kompleksnije slike o fenomenu akademske motivacije (Deci et al., 2001; Deci & Ryan, 2000), a suština namere ovog istraživanja je da holističkim priatupom priđe motivacionim faktorima akademskih postignuća u učenju L2 ili stranog jezika struke.

Uz prethodno, za nastavnika L2 su značajni nalazi da se aspekti motivacije u zavisnosti od internalizacije ponašanja nižu duž kontinuma (Deci & Ryan, 1985), a da se u praksi najčešće razlikuju tri vrste motivacije: unutrašnja i spoljašnja motivacija, uz amotivaciju, koja se nalazi na krajnjem levom delu kontinuma. Za amotivaciju je, pored prethodno rečenog, karakteristično da

je lokus kontrole neodređen i da pojedinaci sa ovom motivacionom karakteristikom ne vide razloge zbog kojih se školuju niti vide smisao u učenju L2 (Deci et al., 1992; Niemiec et al., 2009). Većina istraživača nalazi da ponašanje, koje se pokreće spoljnim podsticajima (pritisak ili nagrada socijalnog okruženja da se nauči jezik), karakteriše ekstrinzična motivacija, koja se manifestuje u okviru četiti uža aspekta kao regulacija sa kratkim efektima (Ryan et al., 2008; Hagger & Chatzisarantis, 2007), što je za praksu značajna konstatacija, jer, prekid spoljnih podsticaja, može da izazove situaciju da student prekine učenje L2 (Noels et al., 2001). Novija istraživanja naglašavaju činjenicu da ekstrinzično motivisani studenti imaju za cilj da steknu znanje, radi boljih prilika za karijeru i sl., dakle, imaju ponašanja, koja su sredstvo, kojim se ide ka određenom cilju, a ne radi interesovanja ili zadovljstva sticanjem znanja u oblasti L2, dakle, ponašanje je podstaknuto podsticajima spolja. Značajan je nalaz da postoje (Ryan et al., 1990; Deci & Ryan, 1985) različite vrste spoljašnje motivacije duž kontinuma samoodređenja (spoljna regulacija, introjekcija i identifikacija), te je, u tom smislu, u nastavi potrebno prepoznati pomenute nivoe i podsticaje primeravati u skladu sa njima, čime se učenje olakšava, a utiče i na postignuća. Sledeći korak, značajan za praktičare u L2, je *Uvođena regulacija*, za koju istraživanja nalaze da se javlja kada pojedinci počnu internalizovati razloge za svoje postupke, kada ponašanje postane vrednovano i ocenjeno kao važno za pojedinca, i posebno kada se to doživljava kao da je pojedinac usvojio mišljenja i osećanja preuzeta iz okoline, ali ih nije u potpunosti uključio u lični vrednosni sistem. Novi korak na putu ka višim nivoima motivacije i samoregulacije u učenju L2 je *Identifikovana ili poistovećena regulacija*, koja se prepoznaće kao posledica shvatanja važnosti i doprinosa u samoostvarenju. Dakle, *poistovećena ili identifikovana regulacija* manifestuje se kao ponašanje, koje student prihvata zbog njegove važnosti, a ne samo iz koristi i doprinosa u budućnosti. Ovde je značajna napomena da identifikovana ili poistivećena regulacija nije izazvana unutrašnjom potrebom, te da su ishodi regulacije ovog aspekta nižeg stepena samoodređenja (Jang, Reeve & Deci, 2010). *Usvojena ili introjektovana regulacija* je sledeći značajan korak na lestvici motivacione hijerahije samoodređenja u učenju L2, a prepoznaće se po prihvatanju ponašanja iz okoline. I ona, kao ni prethodni nivo, još nije u potpunosti internalizovana (Deci & Ryan, 2000). Idući ka višim stepenima kontinuma samoregulacije sledeća vrsta samoregulacije, koja se manifestuje je *Integrисана regulacija*. Za nju važi da je najbliža unutrašnjoj motivaciji, a povezana je sa pozitivnim ishodima, kao što

su prosocijalni razvoj i psihološko blagostanje (Ryan et al., 2008). Integrисана regulacija se odnosi na ponašanja, koja su u skladu sa vrednostima individue, za učenje i poučavanje L2 ili stranog jezika struke i smatra se najčešće prisutnom u sistemu samoregulacije studenata (Gojkov Rajic et al., 2021b). U proseku studenti pokazuju relativno nizak nivo amotivacije i umerene nivoe različitih aspekata motivacije, pri čemu su najviši skorovi za *Intrinsicu* (*Znanje, Postignuće i Stimulacija*) i *Identifikovanu regulaciju*, što ukazuje na činjenicu da su studenti dobro motivaciono usmereni, dakle, sa dobrom motivacijskom orijenatacijom i vrstama motivacije, koje su značajan prediktor samoregulacije, što se kao indikator manifestovalo i u uspehu na testu znanja L2. Na zamišljenoj lestvici, kontinuumu opisivanih aspekata samoregulacije, na desnom kraju se nalazi unutrašnja motivacija, za koju je karakteristično da sadrži unutrašnji lokus kontrole i odražava prirodnu sklonost prema ovladavanju, spontanom interesu i istraživanju, koji su bitni za kognitivni razvoj pojedinca (Deci & Ryan, 1985). Valerand i saradnici (Vallerand et al., 2003) konstatuju da se unutrašnja motivacija sastoji iz tri dimenzije, koje opisuju prirodnu inklinaciju ka saznanju, stimulaciji i postignuću, što je podsticajno za dalja istraživanja, radi jasnije slike mogućnosti personalizacije didaktičkih instrukcija u poučavanju L2 ili stranog jezika struke. Smatra se da je kod Unitrašnje motivacije osnovna karakteristika ponašanje u kome student uči strani jezik sebe radi, iz zadovljstva koje oseća učeći L2, istražuje ili pokušava da razume nešto novo (Vallerand et al., 1992). Po nekim autorima (Deci & Ryan, 2000) intrinzična motivacija potiče od urođene psihološke potrebe za kompetentnošću i samoodređenjem, a ono što nastavnik L2 može da učini, kako bi podsticao napore studenta na putu ka višim stepenima motivacionog samoregulisanja u učenju L2, je da stvara situacije za učenje u kojima će student da bude što više autonoman, da sam određuje ciljeve i načine, kojima će ih dostići. Značajno je pomenuti da većina istraživanja potvrđuje nalaz o postojanju globalnog intrinzičnog motivacionog konstrukta, ali se nailazi i na suprotna mišljenja, po kojima (Deci, 1975) bi intrinzična motivacija mogla da se razlikuje u konkretnijim motivima. Ovo je prihvaćeno kao trostrana taksonomija intrinzične motivacije istražene na nezavisnoj osnovi (Vallerand et al., 1992), a za ovo je istraživanje interesantno, jer je indirektno u sklopu posmatranja pitanja prediktivne vrednosti varijabli u kompleksnosti konstrukta samoregulacije i pitanje strukture motivacione varijable. Prostor u ovom tekstu ne dozvoljava šire posmatranje ovih pitanja, ali će, radi jasnijeg razumevanja nalaza ovog istraživanja, bar, biti pomenuto

da su istraživanja došla do konstatacije da postoji *Unutrašnja motivacija ka postignućima* kao poseban, vid, vrsta motivacije, koju u pedagoškoj psihologiji i didaktici srećemo kao motivaciju za ovladavanje, motivacija efikasnosti i orijentisanosti na zadatke. Ista se prepoznaće po spremnosti studenata da komuniciraju sa okolinom, kako bi se osećali kompetentno i stvarali jedinstvena dostignuća (Deci & Ryan, 1991). Ista se, dakle, definiše kao orijentacija prema postignućima, ili bavljenje aktivnošću iz zadovoljstva; nakon savladavanja složenih tehnika obuke i sl., stvara osećaj ličnog zadovoljstva (komunikacija na drugom jeziku, učešće na naučnom skupu na jeziku struke, koji se uči...).

Treća vrsta je *Unutrašnja motivacija za doživljavanje stimulacije*, a manifestuje se kao poseban stimulativni doživljaj (estetski doživljaji, zabava, uzbudjenje). Prethodne navode taksonomije motivacione regulacije dobro zaključuje shvatanje (Deci & Ryan, 2000), po kome *Intrinzičnu motivaciju* karakteriše osećaj zadovoljstva nastao iz osećaja kompetentnosti, autonomije i povezanosti, kao i da se, u odnosu na sposljašnju, smatra više samoodređenom i odnosi se na unutrašnje faktore poput uživanja i zadovoljstva sobom u situacijama povezanim za istraživanje novih ideja i razvijanje znanja, za pokušaj savladavanja zadatka ili postizanja cilja i sl.

Prethodno prikazani vidovi ili vrste motivacije, značajni su i za nastavnike L2 ili jezika struke na fakultetu, kako bi jasnije videli načine manifestovanja istih i puteve kojima mogu pomoći studentu u samoregulaciji učenja, tj. podsticanju njihovih motivacionih potencijala. Ovo je danas posebno važno, jer je tehnološki napredak promenio način na koji su današnje generacije motivisane. Znatan broj mladih je amotivisan, dakle, ne percipiraju nepredviđene situacije između ishoda i sopstvene radnje. Oni suštinski nisu ni spolja motivisani. Oni idi u školu bez shvatanja značenja učenja, te je za njih to beskorisan napor i izgubljeno vreme. Gilbert je (2013) istraživao motivaciju mladih, šta funkcioniše i koje mogućnosti postoje, radi rešavanja složenosti učenja, složenosti obrazovnih sistema i složenosti utvrđivanja pozitivnih ishoda obrazovnih npora. On je preporučio da se promene didaktički pristupi i da se obezbede različita okruženja za učenje, kako bi se zadovoljile potrebe učenika. Isti autor misli da studenti možda nisu akademski motivisani, jer osećaju da su izostavljeni. A ove i slične zaključke, podvedene pod potrebu za većom automijom u učenju i poučavanju, nalaze i drugi autori (Gojkov-Rajić et al., 2020). Nalazi, koji su u skladu prethodnog zaključka, ističu sledeće:

Kao pozitivan prediktor izdvaja se *Identifikovana regulacija*, što ukazuje na to da je motivacija kroz *Identifikovanu regulaciju* povezana sa višom ocenom iz stranog jezika i opštim uspehom.

Konstatovano je da postoje razlike u motivacijskim orijentacijama, ili vrstama motivacije između darovitih studenata i ostalih, koje su indikator samoregulacije u učenju L2, kao i da su vrste motivacije u učenju determinišuće za jezička postignuća u L2.

Godine, kada se počelo sa učenjem stranog jezika; koliko godina studenti uče strani jezik; pol i fakultet na kome studiraju nisu značajni faktori za odnose posmatranih varijabli (Gojkov Rajic et al., 2021a).

Nalazi istraživanja, vršenih na osnovu sintetizovanih zaključaka meta-analize o motivacionoj ulozi nastavnika (Mastoor Al Kaboodi, 2013), naglašavaju značaj odgovornosti za pokretanje motivacije i njeno održavanje tokom čitavog procesa učenja. Nalazi drugih istraživanja (Dornyei & Skehan, 2003; Dornyei & Ushioda, 2011) ističu da integrativna komponenta ima značajan deo u sklopu varijansi kada su u pitanju motivaciono raspoloženje i istraživanje u učenju L2, što je u izvesnom smislu dovelo do obrta na sceni prihvatanja modela motivacije, tj. prelaska sa socio-obrazovnog modela na psihološki model. Gardnerov model usmeren je ka integrativnosti višefaktorske kompleksnosti učenja L2, a za razliku od njega dalja primenjena istraživanja u oblasti učenja L2 nalaze da instrumentalna orijentacija ima veći uticaj na učenje jezika. Pored toga, istraživanja motivacije L2 (Dornyei, 2001; Dornyei & Clément, 2001; Dornyei & Ushioda, 2011; Gojkov-Rajić et al., 2021b) utvrdila su potrebu za pragmatičnjim obrazovanjem, usredsređenim pristupom, istraživanjem stvarnosti u učionici i identifikovanjem motiva za učenje u nastavi.

Složenost konstrukta samoregulacije i odnosi u motivacionim orijentacijama posmatrani su iz više aspekata. Crnjak (2019) je istraživala odnose različitih motivacijskih orijentacija sa različitim aspektima prilagođenosti na studije, koji uključuju veru u sebe i svoje sposobnosti, percipiranu socijalnu podršku i doživljaj stresa kod studenata Univerziteta u Zagrebu, a za ovo istraživanje značajni su nalazi koji pokazuju da viši nivoi samoodređene motivacijske orijentacije ili vrste motivacije imaju pozitivan korelacijski odnos sa reakcijama stresa u prilagođavanju na studije, tako da zaključuje da je percepcija stresa kod studenata značajan faktor motivacije, te oni sa višim novima stresa imaju

više nivoe na amotivaciji i introjekciji, što je dalje u vezi sa nižim nivoom vere u sebe i svoje sposobnosti i utiče na mehanizme prilagođavanja na studije. Nalazi takođe ukazuju i na potencijalne rodne razlike u mehanizmima prilagođavanja na promene, koje izazivaju studije kao novi način organizacije učenja i života.

Prethodni nalazi bili su još jedan od pokretača za ovo istraživanje, jer indirektno ukazuju na mogućnost da se samoodređene motivacijske orijentacije kao fenomen ne mogu sagledati u potrebnoj meri pojednostavljenim podelama na osnovne motivacijske orijentacije, nego je potrebno dublje ponirati u višedimenzionalnost, kompleknost motivacijskog konstrukta i više motivacijskih orijentacija, odnosno vrsta motivacije. Nasuprot nalazima prethodno navedenog istraživanja (Crnjak, 2019), Jandrić i saradnici (2018) su u traganju za odgovorom na pitanje o razlikama među polovima u intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji, samoefikasnosti, ispitne anksioznosti i strategijama učenja konstatovali da nema razlika po polu kod ispitanih učenika. Oni su, međutim, konstatovali statistički značajne dobne razlike u svim navedenim varijablama. Interesantan je nalaz da slabija motivacija i samoregulacijsko učenje kod starijih učenika potvrđuju dosadašnja istraživanja na ovom području, što je značajan indikator za glotodidaktiku, odnosno nastavnu praksu L2.

Ramos i Habig (2019), podstaknuti velikim interesovanjem za koncept akademske motivacije, nalaze da pol i uzrast nemaju značajan uticaj na bilo koju od subskala Akademske skale motivacije (AMS). Dakle, iz nalaza je zaključeno da rod nema značajan uticaj na akademsku motivaciju, što nije u skladu sa nalazima drugih istraživača. Isto je konstatovano i za uzrast kao prediktor motivacija. Autori ovo dovode u vezu sa malom veličinom uzorka. Buglera i saradnici (2013) su u nalazima istraživanja podržali korišćenje Akademske skale motivacije (AMS), za koju je konstatovano da ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike, kao i potvrđenu sedmofaktorsku strukturu AMS-a, čime je još jednom potvrđena multifaktorska struktura konstrukta fenomena motivacije, koja osporava jednostavnije modele, zasnovane na osnovnim vrstama motivacije (unutrašnja, spoljašnja, amotivacija). Sugestije za praktične pedagoške implikacije nalaza, upućene nastavnicima, administratorima i kreatorima obrazovne politike, odnose se na potrebu da se studentima pruži više direktnih informacija, radi njihove lakše

orientacije u samoregulaciji, zatim da se u kurikulumima sadržaji bliže povežu sa karijerom studenata, da imaju veću praktičnu efikasnost i sl.

I drugi autori (Utvær and Gørill, 2016) su u svom istraživanju, takođe, pošli od stavova Teorije samoodređenja (SDT), razlikujujući tipove motivacije prema vrstama samoregulacije duž kontinuma internalizacije, koje se, inače, koriste kao vrste motivacije za razliku kvaliteta i ishoda, a u istraživanju se, kao prediktori obrazovnog ishoda, navode varijable: učenje, performanse, angažovanje i upornost. Skala akademske motivacije (AMS), koja se zasniva na SDT – je statističkim analizama dobila potvrde metrijskih karakteristika i potvrdu za hipotetički model od sedam faktora. Međutim, autori *nalaze da postoji potreba za daljim revizijama skale, jer je u predviđanju uspeha konstatovano da su amotivacija i identifikovana regulacija izgledale snažnije nego unutrašnje motivacione varijable*. Ovo je bio još jedan podsticaj za istraživanje odnosa vrsta motivacije i akademskog uspeha, što je u osnovi definisanja metodološkog okvira ovog istraživanja.

Cilj istraživanja je da se priđe bliže kompleksnosti konstrukta samoregulacije i odnosu varijabli u istom, kako bi se sagledao njihov uticaj na uspeh u učenju L2, a time i u samoreglaciji darovitih studenata, jer se prepostavlja da širi krug varijabli stvara mogućnost za više prostora u smislu holističkog pristupa posmatranju kompleksnosti fenomena samoregulacije, koja je za sada, nakon tri decenije intenzivne pažnje i istraživačkih aktivnosti na ovom polju, još uvek sa dosta otvorenih pitanja, odnosno oprečnih, ili nedorečenih nalaza.

Problem, ili pitanje, na koje se u istraživanju traži odgovor, odnosi se na sledeće: dokle dosežu dometi varijabli, koje se obično uzimaju u kompozit, kojim se posmatra konstrukt samoregulacije, u smislu dovoljnosti za, koliko toliko, zadovoljenje holističkog pristupa fenomenu samoregulacije, a u ovome je i posmatranje pitanja njihovog međusobnog odnosa i dometa u smislu prediktivne vrednosti za mogućnosti podsticanja u ostvarivanju postignuća u učenju L2 ili jezika struke kod studenata. Prethodno se posebno posmatra kod akademski darovitih studenata (onih koji su sa prosečnim opštim uspehom iznad 9,00), dakle, traži se odgovor na pitanje: u kojoj se meri akademski studenti razlikuju po pitanju posmatranih varijabli ili kolika je njihova prediktivna vrednost za njihova postignuća u učenju L2.

Prepostavlja se da će većim obuhvatom varijabli, u ovom slučaju uzimaju se: crte ličnosti, motivacija za učenje L2, metakognicija, samopuzdanje

(kompetencije za pamćenje i rezonovanje), biti jasnija slika složaja faktora koji samoregulišu učenje L2 akademski darovitih i ostalih studenata, odnosno utiču na postignuća u ovoj oblasti. Ovim se očekuje i jasnija slika uticaja pojedinih vidova motivacije na uspeh u L2 kod akademski darovitih i ostalih studenata, odnosno dobijanje jasnije slike o strukturi motivacije u L2 kod darovitih i ostalih studenata, oko čega se u istraživanjima nailazi na različite vidove motivacionih usmerenja, odnosno broja i vrsta motivacije, kao i mišljenja o značaju ostalih predviđenih varijabli.

Radne hipoteze:

Očekuje se izraženost sedmofaktorskog modela motivacije za učenje L2, kao i razlika u korist akademski darovitih u manifestovanju intrinzičnih vidova motivacije i statistički značajan uticaj na uspeh na testu znanja u L2;

Metakognicija i ostale varijable (crte ličnosti, samopouzdanje, kompetencije pamćenja i rezonovanja) u značajnom su korelativnom odnosu sa motivacijom, a i njihov međusobni odnos, je, takođe, korelativan sa objašnjavanjem visokog procenta varijanse.

Uticaj posmatranih varijabli na uspeh u L2 je sa jednakom izraženošću manifestan.

Nakon prethodnog trebalo bi, dakle, doći do sledećih informacija:

Koje vrste motivacije za učenje L2 manifestuju ispitanici i da li se i u čemu razlikuju akademski daroviti (studenti sa prosečnom ocenom studija iznad 9.00) u odnosu na ostale, u kakvom su odnosu vrste motivacije sa opštim uspehom i uspehom iz stranog jezika, kako bi se već na osnovu toga moglo zaključivati o značaju motivacije kao faktora samoregulacije, a i o strukturi motivacije kao konstrukta značajnog za samoregulaciju i praktične glotodidaktičke intervencije. A zatim i u kakvom su odnosu vrste motivacije sa metakognicijom, samopuzdanjem (kompetencije za pamćenje i rezonovanje) i samopoštovanjem.

Koje su crte ličnosti izražene kod svih ispitanika; da li postoje razlike između akademski darovitih i ostalih ispitanika i u čemu se one ogledaju i u kakvom su odnosu sa motivacijom, opštim uspehom i uspehom iz stranog jezika, zatim sa metakognicijom i samopuzdanjem (kompetencije za pamćenje i rezonovanje).

Kakav je međusobni odnos svih posmatranih varijabli; koliki procenat varijanse zajedno, a koliki posebno *objašnjavaju variable*.

Varijable:

- *prediktori*: vrste motivacije (intrinzične motivacije, ekstrinzične motivacije i amotivacione podklase: amotivacija, spoljni podsticaji, integrirani podsticaji, identifikovana regulacija, unutrašnja motivacija

-znanje, unurašnja motivacija-ispunjenje, unurašnja motivacija-stimulacija); metakognicija, crte ličnosti, samopouzdanje, kompetencije pamćenja i rezonovanja;

kriterijska: uspeh na testu stranog jezika; prosečna ocena na studijama iznad 9,00, kao indikator darovitosti.

moderatori: pol.

3.7. Metod

Istraživanje je organizovano po kvantitativnom nacrtu, a vrešeno sistematskim neeksperimentalnim posmatranjem.

3.8. Uzorak

Uzorak je činilo 500 studenata sa dva fakulteta, 144 studenta Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i 356 Fakulteta tehničkih nauka, Univerziteta u Novom Sadu. Bilo je 360 (72,0%) učesnica. Vrsta uzorka je prigodni, a u istraživanju je učestvovalo (15 akademski darovitih (sa prosekom na studijama 9 ili više).

3.9. Instrumenti

Inventar Velikih pet (Goldbergovih velikih pet osobina ličnosti iz Međunarodne baze podataka o ličnosti; Goldberg, 2001). Upitnik od 50 stavki namenjen je proceni velikih pet osobina ličnosti, odnosno ekstraverzije, emocionalne stabilnosti, intelekta, saglasnosti i savesnosti.

Inventar metakognitivne svesti (Schraw & Dennison, 1994) sastoji se od 52 stavke binarnog formata odgovora (Tačno / Netačno) od kojih su sačinjene dve skale: Poznavanje spoznaje i Regulacija saznanja.

Skala orijentacija u učenju jezika - unutrašnja motivacija, podskale ekstrinzičke motivacije i amotivacije (LLOS, Noels et al., 2000). Upitnik se sastoji od 21 stavke na Likertovoj petostepenoj skali namenjene merenju 7 vrsta motivacije za učenje stranog jezika. Prethodno istraživanje ukazuje na to da bi 7 faktora moglo biti previše za ovaj upitnik, pa je u ovom istraživanju procenjena njegova latentna struktura (vidi odeljak: Analiza podataka i rezultati).

Inventar kompetencije pamćenja i rezonovanja (MARCI; Stankov & Crawford, 1997) sastoji se od 16 stavki merenih Likertovom skalom od šest tačaka. Instrument ima dve podskale namenjene merenju memorijskih kompetencija i kompetencija rezonovanja.

Rozenbergova skala samoprocene (Rosenberg, 1965) je upitnik od 10 stavki, koji meri globalni nivo samopoštovanja (slike o sebi) procenom pozitivnih i negativnih osećanja, koje osoba ima prema sebi. Stavke su date pomoću Likertove skale sa četiri tačke.

Test znanja L2 sadrži 36 pitanja i izrađen za ovo istraživanje; Upitnik OP-Opšti podaci: prosek na studijama, ocena iz stranog jezika, pol, fakultet.

3.11. Analiza podataka

Da bi se procenio latentni prostor skale LLOS, izvršena je analiza glavnih komponenti pomoću rotacije Promak. Da bi se identifikovao optimalan broj faktora/komponenti, koje je potrebno zadržati, korišćen je Velicerov minimalni prosečni parcijal (MAP), jer se pokazalo da je to bolja tehnika identifikacije broja faktora u poređenju sa Scree dijagramom i Gutman-Kajzerovim kriterijumom (Ziegler & Hagemann, 2015).

Za sve korišćene instrumente izračunate su prosečne ocene zbrajanja, kako bi se svele na skalu odgovora tog instrumenta, radi lakšeg tumačenja i poređenja. T-test za nezavisne uzorke korišćen je, kako bi se proverile moguće razlike na skalamu motivacije između akademski nadarenih (prosečna ocena 9 i više) i drugih studenata. Da bi se procenili odnosi između drugih promenljivih osobina (osobine ličnosti, metakognitivna svest, kompetencija pamćenja i

zaključivanja i slika o sebi) i motivacije, sprovedeno je više regresionih analiza. Za svaku skalu motivacije sprovedena je jedna regresiona analiza, pri čemu je motivacija kriterijumska promenljiva, a druge promenljive su svojstva prediktori. Da bi se procenili odnosi između varijabli osobina, izvedena je višestruka regresija motivacije i ocene u L2, pri čemu je ocena kriterijumska promenljiva, a sve ostale promenljive prediktori.

Da bi se procenila umerena uloga pola između tipova motivacije i ocene L2, korišćen je program makro PROCESS za SPSS. PROCESS makro vrši analizu moderacije tako što testira moderaciju između jednog prediktora, jednog moderatora i jednog kriterijuma po analizi.

3.12. Nalazi

Velicerova MAP je postigla minimum 0,04 za 5-komponentni rastvor, što ukazuje na to da treba zadržati 5 komponenti (Tabela 1). Pet komponenti objasnilo je 73,18% ukupne varijanse stavke. Matrica uzorka Promak rotiranog rešenja predstavljena je u Tabeli 2. Prva komponenta se sastoji od svih stavki koje su prvobitno povezane sa podskalama unutrašnje motivacije i nazvana je Unutrašnja motivacija. Druga komponenta se sastoji od svih stavki u originalnoj skali amotivacije, pa je nazvana Amotivacija. Treća komponenta je sačinjena od 3 stavke, koje su prvobitno pripadale ekstrinzičnoj motivaciji, pa se zadržao naziv Identifikovana motivacija. Četvrta komponenta sastojala se od tri stavke, koje čine komponentu Introjektovane regulacije, isto kao i u originalnoj formulaciji upitnika. Poslednja komponenta se sastojala od samo dve stavke koje su prvobitno pripadale podskali spoljne regulacije, pa je ovaj naziv zadržan. U poređenju sa originalnom formulacijom upitnika sa 7 skala, podskale ekstrinzične motivacije ostale su uglavnom iste, dok su sve skale unutrašnje motivacije sada činile jednu, spojenu komponentu.

Tabela 1: Matrica LLOS stavki: Stavka PC1 PC2 PC3 PC4 PC5

1.	Zbog zadovoljstva koje osećam dok sam u procesu izvođenja teških vežbi na drugom jeziku	.92
2.	Zato što uživam u osećaju sticanja znanja o zajednici drugog jezika i njihovom načinu života.	.90
3.	Za osećam se uzbudeno kada čujem strane jezike.	.80
4.	Za užitak koji doživljavam kada shvatim tešku konstrukciju u drugom jeziku.	.80
5.	Za zadovoljstvo koje doživljavam kada znam više o književnosti druge jezičke grupe.	.74
6.	Za osećam se uzbudeno dok govorim strani jezik.	.72
7.	Zadovoljstvo mi je što čujem drugi jezik kojim govore izvorni govornici drugog jezika.	.70
8.	Iz zadovoljstva koje osećam kada nadmašim sebe dok učim strani jezik.	.52
9.	Za osećaj zadovoljstva stičem u otkrivanju novih stvari	.66
10.	Iskreno, ne znam, zaista imam utisak da gubim vreme na učenje drugog jezika	.93
11.	Ne mogu doći da vidim zašto učim drugi jezik, i iskreno, nije me briga	.92
12.	Ne znam; Ne mogu da shvatim šta radim dok učim drugi jezik.	.62
13.	Zato što biram da budem osoba koja može da govori više od jednog jezika.	.84
14.	Zato što biram da budem osoba koja može da govori drugi jezik.	.79
15.	Zato što mislim da je to dobro za moj lični razvoj	-.54
16.	Zato što imam utisak da se to od mene očekuje.	.40
17.	Zato što bih se postidela da ne mogu da razgovaram sa svojim prijateljima iz zajednice drugih jezika na njihovom maternjem jeziku.	.95
18.	Zato što bih se osećao krivim da ne znam drugi jezik	.79

19.	<i>Da pokažem sebi da sam dobar građanin jer mogu da govorim drugi jezik.</i>	.52 .47
20.	<i>Kako bi kasnije dobili prestižniji posao</i>	.90
21.	<i>Da bi kasnije imali bolju platu.</i>	.78

3.13. Deskriptivna statistika

Deskriptivna statistika i koeficijenti pouzdanosti Cronbach alfa za varijable istraživanja prikazani su u Tabeli 3. Sve istraživačke promenljive imale su vrednosti iskrivljenosti i kurtoze u predloženom opsegu od ± 2 (George & Malleri, 2010) što ukazuje na to da nema značajnih odstupanja od univarijantnih normalnih raspodela. Važno je napomenuti da je za Metakognitivnu svest ocena 1 najveća moguća ocena jer su odgovori slaganja kodirani kao 1, a neslaganja 0. Pouzdanost lestvica se kreće od .62 do .93 što ukazuje da su pouzdanosti bile prihvatljive do odlične. Korelacije između promenljivih prikazane su u Dodatku A.

Tabela 3. Deskriptivna statistika

Variabla	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku	α
<i>Osobina ličnosti</i>							
<i>Ekstrovertnost (Ex)</i>	1.40	4.90	3.28	.72	-.03	-.54	.78
<i>Em. stabilnost (EmS)</i>	1.00	4.80	3.21	.79	-.24	-.52	.84
<i>Intelekt (Int)</i>	2.20	5.00	3.66	.50	.03	-.53	.65
<i>Slaganje (Ag)</i>	2.40	4.90	3.87	.54	-.59	.20	.68
<i>Savesnost (Con)</i>	2.20	5.00	3.76	.53	-.18	-.21	.62
<i>Metakognitivna svest</i>							
<i>Znanje (MAK)</i>	.41	1.00	.76	.15	-.46	-.72	.63
<i>Regulacija (MAR)</i>	.34	1.00	.75	.14	-.38	-.27	.78

<i>Motivacija</i>							
<i>Intrinsicna motivacija (IM)</i>	1.00	5.00	3.32	1.05	-.32	-.93	.93
<i>Amotivacija (Am)</i>	1.00	3.67	1.44	.76	1.62	1.53	.83
<i>Identifikovana regulacija (IdR)</i>	1.75	4.75	3.88	.83	-.61	-.65	.62
<i>Introjektovana regulacija (InR)</i>	1.00	5.00	2.60	1.08	.26	-.68	.72
<i>Spoljna regulacija (ER)</i>	1.00	5.00	3.38	1.31	-.40	-1.04	.85
<i>Kompetencija pamćenja i rezonovanja</i>							
<i>Pamćenje (MC)</i>	1.00	6.00	4.01	.94	-.41	-.01	.86
<i>Rezonovanje (RC)</i>	1.63	6.00	4.15	.79	-.21	.29	.82
<i>Slika o sebi</i>							
<i>Rosenbergova slika o sebi (RSI)</i>	1.00	4.00	1.98	.67	.77	.16	.87
<i>Ocena</i>							
<i>Ocena u L2</i>	5	10	8.48	1.36	-.55	-.70	

Napomena: *M* – Srednja vrednost; *SD* – Standardna devijacija; *Sk* – Skjunis Ku – Kurtozis.

3.14. Razlike u motivaciji između akademski darovitih i drugih studenata

Rezultati t-testova za nezavisne uzorke prikazani su u Tabeli 4. Statistički značajne razlike su pronađene za sve tipove motivacije. Akademski nadareni imali su više ocene o unutrašnjoj motivaciji, identifikovanoj i introjektovanoj regulaciji, dok su drugi učenici imali više ocene emocionalne i eksterne regulacije.

Tabela 4. T-testovi, Razlike između akademski darovitih i ostalih

	t	p	Daroviti - M	Daroviti - SD	Ostali M	-	Ostali - SD
IM	-10.28	.000	3.84	.84	2.95	-	1.03
Am	1.96	.050	1.36	.63	1.49	-	.83
IdR	-4.08	.000	4.05	.86	3.75	-	.78
InR	-2.37	.018	2.73	1.12	2.50	-	1.03
ER	3.53	.000	3.13	1.38	3.54	-	1.23

Napomena: M – srednja vrednost; SD – Standardna devijacija.

3.15. Odnosi između osobina i tipova motivacije

Regresijska analiza osobina kao prediktora i motivacionih tipova kao kriterijuma predstavljena je u Tabeli 5. Za sve tipove motivacije osobine su bile značajni prediktori. Za unutrašnju motivaciju, $F(10, 489) = 15.21$, $p <.001$, $R^2 = .24$, osobine su objasnile oko 24% varijanse kriterijuma. Značajni pozitivni prediktori bili su slaganje, metakognitivna svest - znanje, kompetencija rezonovanja i Rozenbergova slika o sebi, koji ukazuju na to da su viši rezultati na ovim varijablama povezani sa većom unutrašnjom motivacijom, dok je emocionalna stabilnost bila negativan prediktor unutrašnje motivacije. U slučaju skale amotivacije, $F(10, 489) = 12.87$, $p <.000$, $R^2 = .20$, prediktori su objasnili oko 20% varijanse kriterijuma. Značajni negativni prediktori bili su sposobnost pamćenja i intelekt, dok je kompetencija rezonovanja bila pozitivan prediktor. Za Identifikovanu regulaciju, $F(10, 489) = 6.47$, $p <.000$, $R^2 = .12$, prediktori su objasnili oko 12% varijanse kriterijuma, a značajni prediktori su Intelekt, Složnost, Metakognitivna svest - zaključivanje (pozitivno) i Savesnost (negativan). U slučaju introjektovane regulacije, $F(10, 489) = 3.60$, $p <.000$, $R^2 = 0.07$, prediktori su objasnili oko 7% varijanse kriterijuma. Značajni negativni prediktori bili su Intelekt i Savesnost, dok je Metakognitivna svest - znanje bilo pozitivan prediktor. Prediktori su objasnili oko 7% varijanse spoljne regulative, $F(10, 489) = 3.58$, $p <.000$, $R^2 = 0.07$, pri

čemu je značajan pozitivan prediktor kompetencija pamćenja, a negativni su slaganje, metakognitivna svest - znanje i kompetencija rasuđivanja.

Tabela 5. Delimični doprinosi prediktora objašnjavanju motivacije

	IM	Am	IdR	InR	ER
	β	β	β	β	β
Ex	.01	-.05	-.08	-.07	.05
EmS	-.16**	-.04	-.02	-.07	.07
Int	.04	-.17**	.11*	-.11*	.10
Ag	.21**	.01	.10*	.04	-.15**
Con	.02	.03	-.10*	-.18**	-.04
MAK	.21**	-.08	-.03	.14*	-.13*
MAR	-.03	-.05	.18**	.01	.08
MC	-.02	-.50**	.11	-.04	.27**
RC	.17**	.29**	.08	.10	-.21**
RSI	.32**	-.08	-.06	.04	-.07

Napomena. * - $p < .05$; ** - $p < .01$.

3.16. Odnosi između osobina, motivacija i ocene L2

Analiza višestruke regresije sa osobinama ličnosti, metakognitivnom svešću, motivacijom, kompetencijom pamćenja i zaključivanja i slikom o sebi kao prediktorima pokazala je da ove osobine značajno predviđaju ocene, kao i ocene u L2, $F(15, 484) = 13.83$, $p < .000$, $R^2 = .22$. Prediktori su objasnili oko 22% varijanse ocene L2. Značajni pozitivni prediktori (Tabela 6) bili su ekstraverzija, unutrašnja motivacija, identifikovana regulacija i slika o sebi, što ukazuje na to da su viši skorovi na ovim varijablama povezani sa višom

prosečnom ocenom i ocenom u L2. S druge strane, emocionalna stabilnost i savesnost bili su negativni prediktori ocene u L2.

Tabela 6. Delimično doprinosi prediktora oceni u L2

	β	t	p
Ex	0.21	4.65	0.000
EmS	-0.12	-2.71	0.007
Int	0.04	0.88	0.377
Ag	0.03	0.65	0.515
Con	-0.10	-2.18	0.029
MAK	0.09	1.60	0.111
MAR	0.02	0.38	0.704
IM	0.12	2.27	0.024
Am	0.01	0.21	0.834
IdR	0.22	4.34	0.000
InR	0.02	0.35	0.730
ER	0.01	0.23	0.814
MC	-0.06	-0.94	0.346
RC	-0.04	-0.64	0.524
RSI	0.12	2.66	0.008

Tabela 7. Korelacije između varijabli

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	15	16
	4															
Ex (1)	1	-.00	.25*	.29	.08	.17*	.09*	.1	-	.00	-	.01	.10	.	-	.2
		*	**		*			1*	.11		.06		*	1	.08	2**
									**					4*		
EmS (2)	1	-	.04	.22	.11*	.15*	-	-	.02	-	.06	.12	.	-	-	
		.07	**	*	*	*	.1	.03		.08		**	1	.23	.1	
								8*					6*	**	9**	
								*					*			
Int (3)	1	.20	.31	.29*	.27*	.1	-	.21	-	.07	.39	.	-	.1		
		**	**	*	*	6*	.25	**	.10		**	4	.18	0*		
						*	**		*			5*	**			
Ag (4)	1	.22	.20*	.32*	.2	-	.13	-	-	.05	.	-	.1			
		**	*	*	1*	.08	**	.01	.10		0	.13	3**			
						*			*		2	**				
Con (5)	1	.34*	.19*	.0	-	.03	-	.01	.34	.	-	-				
		*	*	6	.15			.18		**	2	.26	.1			
					**			**			3*	**	1*			
						*					*					
MAK (6)	1	.54*	.2	-	.15	.05	-	.45	.	-	.1					
		*	4*	.25	**			4	.17	0*						
			*	**				1*	**							
MAR (7)	1	.1	-	.24	.04	-	.15	.	-	.1						
		5*	.11	**		.02	**	3	.12	0*						
		*	**					2*	**							
								*								
IM (8)	1	-	.40	.23	-	.12	.	.25	.3							
		.26	**	**	.08	**	1	**	0**							
		**					7*									
							*									
Am (9)	1	-	.24	-	.18	.38	-	.05	-							
		.38	**	.	**	**	1	.	.1							
		**					1		1*							

IdR (10)										1	.07	.28	.19	.	8*
InR (11)										1	.19	-	.	.09	*
ER (12)										1	.12	.	-	.0	
MC (13)										1	.	-	-	-	
RC (14)										1	-	.	.0		
RSI (15)										1	.18	1	**	.1	6**
L2 Grad e (16)															1

Napomena. * - p < .05; ** p < .01.

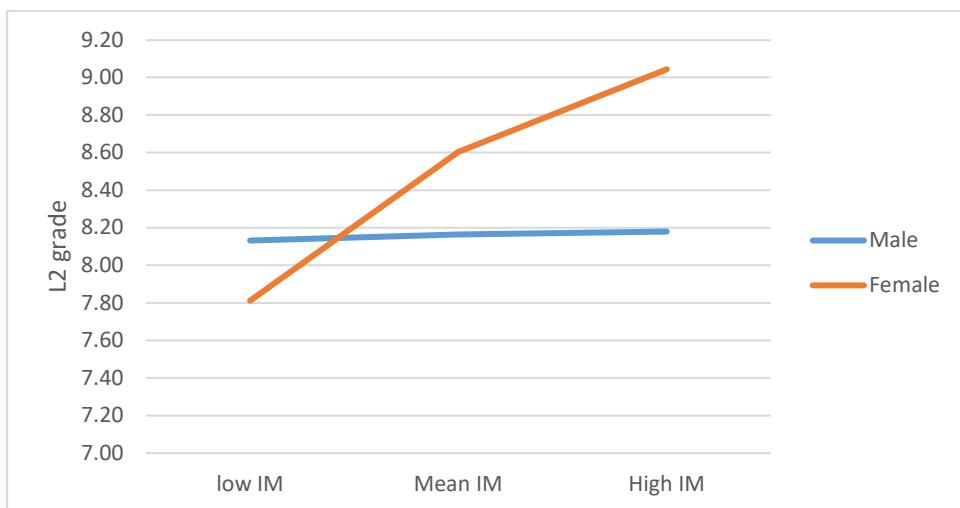
Značenje skraćenica videti u tabeli broj 3.

3.17. Analize moderacije, moderacija između motivacije i ocene u L2 prema polu

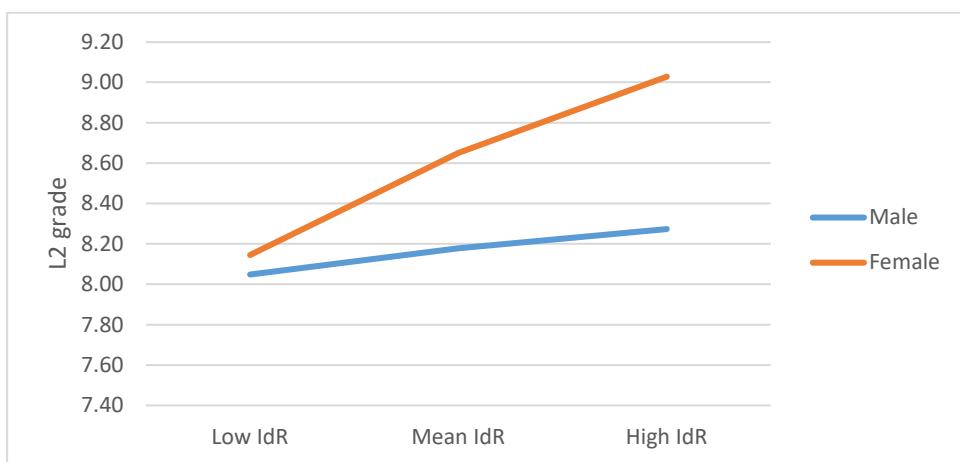
Ukupno je sprovedeno 5 analiza moderacije, po jedna za svaki tip motivacije kao prediktor. Uvođenjem moderacijskog pojma u model značajno je poboljšan model za dva tipa motivacije, Unutrašnja motivacija, $F(1, 496) = 14,93$, $p < .001$, i Identifikovana regulacija, $F(1, 496) = 4,93$, $p = .026$. Kako bi se bolje protumačio efekat umerenosti, na slikama su predstavljeni značajni efekti interakcije. Umerenost između unutrašnje motivacije i pola prikazana je

na slici 1. Muški deo uzorka ima sličnu ocenu u L2, bez obzira na nivo unutrašnje motivacije. S druge strane, za ženski deo uzorka je porast ocene u L2 povezan sa većim vrednostima unutrašnje motivacije. Umerenost između identifikovane regulacije i pola prikazana je na slici 2. I muški i ženski deo uzorka imaju niže ocene u L2 na nižim nivoima identifikovane regulacije. Sa porastom nivoa motivacije, evidentno je veće povećanje ocena u L2 za ženski deo uzorka u odnosu na muški.

Graf, 3.1. Moderacija intrinzične motivacije i pola



Graf 3.2. Moderacija između identifikacione regulacije i pola



3.18. Interpretacija nalaza

Činjenica da se u Velicerovoj MAP analizi konstatovalo pet komponenti govori o tome da se motivacioni kontinuum nije prostirao na sedam stepena, kao što je utvrđeno u drugim istraživanjima (Ramos & Habig, 2019; Šarčević, 2015). Time je opovrgnut deo prve hipoteze, koja se odnosi na pretpostavku o sedmofaktorskom modelu. Značajno je da su ovih pet komponenti mogle da objasne 73,18% motivacionog prostora i to visokim procentom. Takođe je značajno da se komponenta spoljne regulacije sastojala od samo dve stavke, koje su prvo bitno pripadale podskali spoljne regulacije, pa je ovaj naziv zadržan. Dakle i ekstrinzična motivacija ima podvrste, ali sve skale unutrašnje motivacije sada čine jednu, dakle spojenu komponentu, što je smanjilo broj motivacionih skala na kontinuumu sa sedam na pet komponenti; unutrašnja regulacija, amotivacija, identifikovana regulacija i ekstrinzična motivacija. Dakle, podskale unutrašnje motivacije su spojene u jednu komponentu, što je različito u odnosu na originalnu taksonomiju (Šarčević, 2015; Deci & Ryan, 2000).

Analiza višestruke regresije sa osobinama ličnosti, metakognitivnom svešću, motivacijom, kompetencijom pamćenja i zaključivanja i slikom o sebi kao prediktorima pokazala je da ove osobine značajno predviđaju jezička ostvarenja/ocene u L2. Prediktori su objasnili oko 22% varijanse ocene u L2. Značajni pozitivni prediktori bili su ekstraverzija, unutrašnja motivacija, identifikovana regulacija i slika o sebi, što ukazuje na to da su viši skorovi na ovim varijablama povezani sa višom prosečnom ocenom u L2. S druge strane, emocionalna stabilnost i savesnost bili su negativni prediktori stepena L2, čime se potvrđuju delovi druge i treće hipoteze o značaju crta ličnosti za samoregulaciju i uspeh u L2.

Prethodne konstatacije stavljuju pod znak pitanja sedmofaktorski model motivaicije u oblasti učenja L2, čime se ne potvrđuje deo opšte i deo prve radne hipoteze, kojima se predviđalo da će se ispoljiti sedmofaktorski model, stvara se utisak o dovoljnosti petofaktorskog modela, na koji se nailazi i kod drugih istraživača (Ramos & Habig, 2019).

Razlike u motivaciji između akademski nadarenih i drugih studenata bilo je jedno od pitanja koje je posmatrano u istraživanju, a i deo prve hipoteze. Nalazi t-testova za nezavisne uzorke ukazuju na statistički značajne razlike,

koje su utvrđene za sve tipove motivacije. Značajna je napomena da su akademski daroviti imali više ocene o unutrašnjoj motivaciji, identifikovanoj i introjektovanoj regulaciji, dok su drugi studenti imali više ocene emocionalne i eksterne regulacije, dakle izražena razlika u korist akademski darovitih manifestovana je kod intrinzičnih vidova motivacije i imala je statistički značajan uticaj na uspeh na testu znanja u L2. Ovim je potvrđen i drugi deo prve hipoteze, kojim se pretpostavljala statistička razlika u intrinzičnoj motivaciji kod darovitih, što je u skladu sa nalazima drugih istraživača. Ali ostaje pitanje vezano za broj, tj. podvrste unutrašnje motivacije, koje se nisu manifestovale, nego su spojene u jednu vrstu, a koje bi moglo da bude interesanto za nove istraživačke nacrte, koji bi se dublje bavili nijansama unutrašnje motivacije, tj. njenim podvrstama ili vidovima i pitanjem da li je ovo karakteristično za darovite ili i za druge studente.

Nalazi regresijske analize osobina kao prediktora i motivacionih tipova konstatuju da su crte ličnosti za sve tipove motivacije bile značajni prediktori. Za unutrašnju motivaciju, osobine su objasnile oko 24% varijanse kriterijuma. A značajni pozitivni prediktori bili su i slaganje, metakognitivna svest - znanje, kompetencija rezonovanja i Rozenbergova slika o sebi, koji ukazuju na to da su viši rezultati na ovim varijablama povezani sa većom unutrašnjom motivacijom, dok je emocionalna stabilnost bila negativan prediktor unutrašnje motivacije. U slučaju skale amotivacije, prediktori su objasnili oko 20% varijanse kriterijuma. Značajni negativni prediktori bili su sposobnost pamćenja i intelekt, dok je kompetencija rezonovanja bila pozitivan prediktor. Za Identifikovanu regulaciju, prediktori su objasnili oko 12% varijanse kriterijuma, a značajni prediktori su Intelekt, Složnost, Metakognitivna svest - zaključivanje (pozitivno) i Savesnost (negativan). U slučaju introjektovane regulacije prediktori su objasnili varijansu, oko 7% kriterijuma, a značajni negativni prediktori bili su Intelekt i Savesnost, dok je Metakognitivna svest - znanje bilo pozitivan prediktor. Prediktori su objasnili oko 7% varijanse spoljne regulative, pri čemu je značajan pozitivan prediktor kompetencija pamćenja, a negativni su slaganje, metakognitivna svest - znanje i kompetencija rasuđivanja. Moglo bi se ovde zaključiti da ovi nalazi potvrđuju drugu hipotezu, jer su metakognicija i ostale varijable (crte ličnosti, samopouzdanje kompetencije pamćenja i rezonovanja) u značajnom korelativnom odnosu sa motivacijom, a i njihov međusobni odnos je, takođe, korelativan, što objašnjava dobijeni procenat varijanse, koja naizgled nije visoka (ukupan iznos 49%), što govori o tome da posmatrane varijable

objašnjavaju skoro polovinu ukupnih uticaja na ostvarenja posmatranih studenata, te, kako se jasno odnose na unutrašnju sferu samoregulacije i njenog odnosa sa posmatranim varijablama, moglo bi se zaključiti da se samoregulacija darovitih studenata u učenju L2 može dosta pouzdano procenjivati, a time i podsticati, na osnovu ovde nađenih prediktivnih vrednosti varijabli u ovom kompleksnom konstruktu, jer ostaje deo, koji se odnosi na spoljne faktore, koji u ovom istraživanju nisu bili posmatrani, a mogu imati značajnu ulogu u samoregulaciji. Ovim se potvrđuje druga hipoteza, koja se odnosi na značajan odnos metakognicije i ostalih varijabli (crte ličnosti, samopouzdanje, kompetencije pamćenja i rezonovanja) sa motivacijom i njihov međusobni korelativni odnos sa visokim procentom varijanse. Ovim se potvrđuje opšta prepostaka i svrha ovoga istraživanja, koja se odnosi na činjenicu da više varijabli bolje objašnjava samoregulaciju i stvara osnovu za holistički pristup razumevanju njenog konstrukta, što je dalje značajno za nastavnu praksu kao orijentir za razumevanje kompleksnosti potreba darovitih studenata. Analiza odnosa između unutrašnje motivacije, koja se pokazala kao značajna prediktivna varijabla, i pola pomaže da se uoče značajni efekti interakcije, što je deo druge hipoteze. Nalaz o uticaju posmatranih varijabli na uspeh u L2 sa jednakom izraženošću manifestovanja može se uzeti kao potvrda iste, kao i sledeći, koji potvrđuje visoku korelativnost između motivacije i ocene iz L2, što daje potpuniju sliku o značaju unutrašnje motivacije na rezultate učenja L2. Slične nalaze imaju i drugi istraživači (Crnjak, 2019; Jandrić et al., 2018).

3.19. Zaključci:

Metakognicija i ostale varijable (crte ličnosti, samopouzdanje, kompetencije pamćenja i rezonovanja) u značajnom su korelativnom odnosu sa motivacijom, a i njihov međusobni odnos je, takođe, korelativan sa objašnjavanjem visokog procenta varijanse.

Uticaj posmatranih varijabli na uspeh u L2 je sa jednakom izraženošću manifestan.

Visok procenat objašnjenja varijanse govori u prilog ovako koncipiranom modelu samoregulacije i značaju, tj. njegovom prediktivnom doprinosu u modelu i njegovom uticaju na uspeh u L2 varijablama, tako da bi se moglo

tvrditi da više varijabli omogućava svestraniji pristup fenomenu i efikasniji didaktički rad u personalizaciji pristupa darovitima.

Činjenica da se u analizi konstatovalo pet komponenti, umesto sedam, kao što se u drugim istraživanjima nalazi, kao i da su ovih pet komponenti mogle da objasne 73,18% motivacionog prostora, i to visokim procentom, zahteva dalja preispitivanja ovog konstrukta. Do ovoga je došlo tako što se komponenta spoljne regulacije sastojala od samo dve stavke, koje su prvobitno pripadale podskali spoljne regulacije. To vodi ka zaključku da i ekstrinzična motivacija, tj. njena podvrsta, a i sve skale unutrašnje motivacije sada čine jednu, dakle, spojenu komponentu, što je smanjilo broj motivacionih skala na kontinuumu sa sedam na pet komponenti; *unutrašnja regulacija, amotivacija, identifikovana regulacija i ekstrinzična motivacija*. Dakle, podskale unutrašnje motivacije su spojene u jednu komponentu, što je različito u odnosu na originalnu taksonomiju.

Nalazi regresijske analize osobina kao prediktora i motivacionih tipova konstatuju da su crte ličnosti za sve tipove motivacije značajni prediktori.

Metakognicija i ostale varijable (crte ličnosti, samopouzdanje, kompetencije pamćenja i rezonovanja) sa motivacijom imaju pozitivan koreacijski odnos, a njihov međusobni odnos značajno doprinosi visokom procentu objašnjenja varijanse. Ovo vodi ka zaključku da varijable posmatrane u ovom modelu doprinose kompleksnosti fenomena samoregulacije i prediktivne moći njihovog međuodnosa.

3.20. Pedagoške implikacije

Iza prethodnog bi se moglo dodati samo još da je za nastavnike značajno da upoznaju što širi spektar varijabli, koje motivaciono deluju na studente, a time i obezbeđuju uspeh u učenju L2. Ovo se posebno odnosi na darovite studente, koji, kako se u ovom istraživanju vidi, imaju jaku, izraženu intrinzičnu motivaciju, koja im obezdeđuje uspeh u učenju L2, ali odgovornost je na nastavniku da njeno održavanje traje tokom čitavog procesa učenja, jer u kompleksnosti fenomena samoregulacije nije potrebno mnogo da motivaciono raspoloženje i istrajanje u učenju L2 isklizne. Značajni odnosi između osobina, motivacije i ocene u L2, posebno naglašen značaj identifikovane regulacije u učenju L2 i tesna veza iste sa instrumentalnom regulacijom idu u

prilog konstataciji da i instrumentalnu orijentaciju treba imati na umu u učenju L2, jer su istraživanja utvrdila (Dornyei i Ushioda, 2011; Gojkov-Rajić et al., 2021b) potrebu za pragmatičnjim obrazovanjem, usredsređenim pristupom, istraživanjem stvarnosti u učionici i identifikovanjem motiva za učenje u nastavi.

4. RECEPCIJSKA ANKSIOZNOST U STRANOM JEZIKU

Fenomen recepcijiske jezičke anksioznosti. Recepcijска anksioznost u stranom jeziku kao uzrok problema u obradi informacija (Rost, 2001); značaj afektivne, kognitivne i bihevioralne komponente za nivo jezičke anksioznosti pri primanju poruke; uloga nivoa tolerancije u primanju novih i kompleksnih informacija na stranom jeziku u manifestovanju recepcijiske anksioznosti u stranom jeziku. Izvori recepcijiske anksioznosti kod darovitih studenata: crte ličnosti, jezičke veštine (jasnoći izgovora, brzina govora, neprikladna upotreba jezičkih strategija i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke); prema godini studija i polu.

4.1. Izazovi anksioznosti u adekvatnom izražavanju na stranom jeziku

Učenje stranog jezika pokazalo se kao neophodnost u vremenu globalizacije sveta, a sa tim i traganje za načinima kako da se ono olakša i sa što manje teškoća učini efikasnim. Istraživanja su pokazala da veliki broj osoba koje uče strani jezik, bez obzira na uzrast, imaju problema sa jezičkom anksioznošću (Petrović, 2011). Studenti se, iako, već duže uče strani jezik, takođe, susreću sa izazovom anksioznosti, tj. sa teškoćama da se adekvatno izraze na stranom jeziku, što utiče na njihov stav prema učenju jezika, a onda, svakako, i na efikasnost u savladavanju istog (Suzić, 2015). Istraživanja, takođe, konstatuju da su uzroci anksioznosti već dosta poznati, tj. sagledani i u časopisima objašnjeni, ali da još uvek ima otvorenih pitanja, posebno za sagledavanje holističkog pristupa, kako bi se delovanje pojedinih faktora bolje shvatilo u celini. Takođe, se nalazi da anksioznost nije u svim aspektima jednako duboko sagledavana, te ima prostora za saledavanja istih iz više uglova.

Pitanje recepcijiske anksioznosti studenata, kao jedne od anksioznosti u jezičkim veštinama, dosta je istraživano, ali se i u ovoj oblasti nalazi više otvorenih pitanja poput: da li recepcijsku anksioznost u stranom jeziku

uzrokuju problemi u obradi informacija (Rost, 2001); značaj afektivne, kognitivne i bihevioralne komponente za nivo jezičke anksioznosti pri primanju poruke; uloga nivoa tolerancije u primanju novih i kompleksnih informacija na stranom jeziku u manifestovanju recepcijalne anksioznosti u stranom jeziku, kojom se iscrpljuje prostor za obradu primljenih informacija na stranom jeziku i dr. Jedno od značajnih pitanja, koje je i u fokusu ovoga istraživanja, odnosi se na problem recepcijalne anksioznosti, kao faktora u učenju i poučavanju stranog jezika. Ovaj se problem manifestuje u ne malom broju i kod akademski darovitih studenata (Petrović, 2011; Gojkov Rajić, 2020), te se javlja potreba da se ono bliže sagleda u grupi darovitih studenata.

4.2. Anksioznost kao komponenta afektivnog domena u učenju stranog jezika

Anksioznost se, kao emotivna akomponeta ličnosti, u nalazima istraživanja našla kao značajan faktor u učenju stranog jezika (Brown, 2007), dakle da emocije mogu da budu podsticaj za učenje, ako su iste pozitivne i obratno, jer smanjuju kapacitet mozga za razumevanje, uočavanje značenja i pamćenje. Potvrdu za ovo daju nalazi neuroloških istraživanja, kojima je konstatovano, da je analitičko mišljenje pod uticajem emocija, tako, recimo depresivnost, ljutnja, zabrinost, strah i druge negativne emocije izazivaju frustraciju, ometaju koncentraciju i sl., što se odražava na efekte učenja (Petrović, 2011). Značajni su i zaključci brojnih istraživanja na polju učenja i poučavanja stranog jezika (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002) da treba imati u vidu da se učenje ne posmatra samo kao mentalna funkcija, jer je nađeno da je uticaj emocija prisutan, da možak daje prioritet svim emotivno vođenim informacijama (Suzić, 2013). Tako da se afektivni domen, ili emotivna stanja, smatraju značajnim za percepцију i produkciju onih, koji uče strani jezik, a takve emocije mogu da stvore tzv. afektivni filter za učenje stranog jezika.

Afektivni filter se pojmovno određuje kao prepreka koja sprečava učenika da usvoji jezik iz dostupnog izvora (Lightbown & Spada, 1999). Ovo se smatra teorijskom postavkom u usvajanju stranog jezika, kojom se nastoje objasniti emotivne varijable značajne za uspeh, odnosno neuspeh u savladavanju istog. Jači afektivni filteri su ne uvek jasno manifestni psihološki filteri koji, kako je prethodno konstatovano, imaju značajnu funkciju, jer mogu da pomognu ili otežaju napore na usvajanju stranog jezika. Nalazi istraživanja (Krashen, 1985) navode da jaki afektivni filteri poput stresa, nervoze, anksioznosti i nedostatka

samopouzdanja, inhibiraju procese učenja, kao i da manje izraženi afektivni filteri pomažu stvaranju osećaja sigurnosti, samoefikasnosti, kao komponente samoregulacije učenja, što je za samopouzdanje značajan faktor motivacije i vodi ka boljoj efikasnosti učenja u stranom jeziku. A iza ovoga se zaključuje, da je stvaranje konteksta, u kome se učenje stranog jezika odvija, značajno, jer ono može da primeri interakcije u grupi, u kojoj pojedinac uči strani jezik, kao i sa nastavnikom, sa kojim uči proces učenja, da pomogne i ide u korak sa njegovim sposobnostima za jezik (Gardner et. al., 1997; Gardner, 1993), motivacijom i nivoom savladanosti, komponentama samoregulacije učenja, koje pojedinac poseduje i crtama ličnosti, što su sve značajni faktori, koji se moraju uzeti u obzir u učenju stranog jezika i osećajem sigurnosti, koji stvara situacija pri učenju stranog jezika (Gojkov Rajić, 2020). Tako da je značajno imati na umu mogućnost da se otklone situacije, koje stvaraju zabrinutost i nemir, u kojima studenti osećaju strah ili neprijatnost od uključivanja u dijalog ili od negativnih reakcija grupe, kritike nastavnika, dakle, izbegavati situacije, koje pogoduju stvaranju afektivno slabih filtera.

Krašen (Krashen, 1985) u svom posmatranju afektivne strane ličnosti i njenog značaja za učenje stranog jezika ističe ulogu razumljivog inputa (ulaza) i dovoljno slabog afektivnog filtera, koji omogućava prolaz inputa. Afektivni faktori su, po njemu: motivacija, stavovi, samopouzdanje i anksioznost. Jači afektivni filteri sprečavaju da input dođe do urođenog mehanizma za usvajanje jezika, a slabiji omogućavaju prolazak imputa, dakle, manifestovanje urođenog mehanizma. Ovim se afektivni filter nalazi u usnovi individualnih razlika u učenju stranog jezika, što nije slučaj u usvajanju maternjeg jezika, jer se u toj situaciji ne javlja afektivni filter. Isti autor (Krashen, 1985), takođe, smatra da su za učenje stranog jezika značajna četiri osnovna afektivna faktora, a iste smatra odgovornima za individualne razlike i sklonosti ka učenju stranog jezika kod studenata: motivacija, stavovi, samopouzdanje i jezička anksioznost.

4.3. Motivacija kao osnova za pokretanje jezičkih sposobnosti i recepcijiska anksioznost

Značajna je napomena da postoji saglasnost oko pojmovnog koncepta motivacije, koji se posmatra kao osnov za pokretanje jezičkih sposobnosti i usmeravanje ličnosti da ostvari postavljene ciljeve, a za učenje stranog jezika

definiše se kao „stepen do kog pojedinac nastoji da dođe učeci jezik zbog želje da to učini i zadovoljstva, koje dobija ostvarivanjem te delatnosti“ (Gardner, 1985, 2007). A ovo je i u osnovi novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja, te se ciljevi, motivacija i afekti smatraju značajnim akterima u modelima samoregulacije učenja i ponašanja (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2003, 2004; Lončarić, 2014). Novija istraživanja zasnivaju se (Carver, 2004) na shvatanju samoregulacije kao procesa samokontrole ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja, u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini, koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka, a iz ugla ličnosti značajna pažnja, kada je u pitanju učenje i poučavanje stranog jezika, poklanja se anksioznosti, koja se smatra bitnim faktorom za uspešnost samoregulacije, jer se vezuje, uz značaj verovanja o samoefikasnosti, za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i za njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva u oblasti stranog jezika (Cervone, et al. 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005). Dakle, podrazumeva se reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih faktora. Jedna od značajnih tačaka je recepcija stvarnosti pojedinca, koja u učenju stranog jezika uključuje i pitanja recepcijalne anksioznosti i u sklopu je nivoa motivacije, emocija i ponašanja, koje student preduzima, dakle utiče i na to u šta sam veruje, više nego na ono što je objektivno. Recepcionska anksioznost je, tako, deo strukture samodeterminacije ličnosti značajna za sticanje jezičke kompetencije, kao dela veštine rešavanja problema, nošenja sa zahtevima okoline, verovanja i očekivanja, ciljeva i standarda ponašanja u odnosu na koje vrednujemo sopstveno ponašanje. A kao takva recepcionska anksioznost u oblasti stranog jezika posmatra se kao element samoregulacije značajan za osećaj samoefikasnosti, koji socijalno-kognitivna teorija (Bandura (1986, 1991) smatra centralnim mehanizmom ljudskog delovanja, pa u tom smislu, iz ugla naslova ovoga rada, isti predstavlja značajnu tačku prilikom izvršavanja ponašanja, koje je usmereno ka postizanju željenih ciljeva u usvajanju stranog jezika. Smatra se da se za usvajanje stranog jezika motivacija za učenje razvija postepeno, delovanjem činilaca socijalizacije, kao što su modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktnе instrukcije od strane nastavnika (Brophy, 2004, prema: Bojoivć, op.cit.), a, kada je u pitanju strani jezik, značajna je i napomena da, kako

motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata napor, samoefikasnost, samoregulisanje, interes, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispoziciju ka učenju, recepcija anksioznost može biti remetilački faktor ne samo za učenje stranog jezika, nego i za ukupna osećanja samopouzdanja, samoefikansosti, stvaranje osećaja stresa i uspeh u samregulisanju uopšte (Bojović, op.cit.).

Iza prethodnog se može zaključiti da se Bandurina (Bandura, 1977) socijalno-kognitivna teorija, koja pridaje značaj odnosu motivacije i kognicije, sa posebnim akcentom na značaj didaktičkih strategija i instrukcija, kao faktorima samoregulacije akademskih postignuća za razumevanje samopouzdanja darovitih u učenju stranog jezika, a u okviru ovoga i samopouzdanja kao komponente samoregulacije učenja i ponašanja, što je, kao takvu, čini teorijskom osnovom u posmatranju afektivnih faktora u savladavanju stranog jezika, a time i recepcijalne anksioznosti.

Samopouzdanje se, takođe, smatra jednim od najznačajnijih afektivnih faktora, koji može da ima presudnu ulogu u procesu usvajanja jezika. I ovo je, dakle, unutrašnji faktor, koji značajno doprinosi uspehu u učenju stranog jezika (Casado & Dereshiswsky, 2004). Za samopouzdanje kao unutrašnji faktor se kaže da je jedan od faktora ličnosti, koji je prisutan tokom svake kognitivne ili afektivne aktivnosti vezane za proces usvajanja i učenja stranog jezika (Suzić, 2013). Pored pomenutih, za pitanja jezičke anksioznosti, kao i za ukupna postignuća u ovoj oblasti, pored unutrašnjih, značajni su i spoljni faktori, koji mogu da pomognu postizanju ostvarenja, tj. samoostvarenja, što za posledicu ima samopouzdanje, a suprotno ovome, osobe koje ne postižu uspeh u učenju stranog jezika, teže usvajaju novu leksiku i konstrukcije, obično gube samopouzdanje, što otežava proces učenja (Heyde, 1977), a ovo dalje vodi u začaran krug, tj. posledice ovoga su neuspeh u učenju, neuspeh u grupi i, kao posledica, javlja se pad nivoa samopercepcije. Nalazi (Reasoner, 1992) govore u prilog prethodnih konstatacija, tako da pojedinci, koji imaju pozitivnu samopercepciju i samopouzdanje, imaju i veću sigurnost u grupi od učenika, čiji je nivo samopouzdanja nizak. Oni imaju realnu sliku o sebi, uspevaju da prepoznaju svoje jake strane, ali i svoje slabosti. Svoje sposobnosti procenjuju na osnovu povratnih informacija, koje dobiju od vršnjaka, nastavnika, roditelja, a ne na osnovu onoga što bi želeli da misle o sebi. Takve osobe obično imaju širi krug prijatelja i poznanika, lako sklapaju nova prijateljstva i slažu se sa većinom vršnjaka u grupi. Neretko se nameću kao vođe, jer se ne stide da javno govore i uvek su voljni da pomognu drugima (Suzić, 2013).

Nasuprot njima, osobe koje imaju nizak nivo samopouzdanja, imaju tek nekolicinu prijatelja, a imaju i jak odbrambeni mehanizam, koji im pomaže da od ostalih sakriju nesigurnost, koju osećaju. Takvi pojedinci nisu spremni na saradnju, ne učestvuju voljno u izvršavanju zadataka i skloni su da okrive druge, ukoliko nešto ne ide po planu. Zarobljeni su u ličnom poimanju sebe kao neuspešne osobe, koja nije u stanju da ispunи očekivanja drugih, te se stoga smatraju nedostojnjima i nevoljenima (Bandura, 1977b). Posmatrano iz ugla samopouzdanja, učenje stranog jezika je specifičan predmet, jer je dokazano da je u odnosu na druge predmete, koji se uče u školi, na časovima stranog jezika nivo anksioznosti kod učenika izuzetno visok (Arnold, 1999), što ujedno ima veliki uticaj na nivo samopouzdanja. Učenici sa nižim nivoom samopouzdanja su nesigurni u sebe, socijalno distancirani, što znači da će na časovima stranog jezika izbegavati situacije, u kojima se od njih traži samostalno izlaganje na stranom jeziku, koje je neophodno za sticanje komunikativne kompetencije. Takve situacije dodatno doprinose razvoju nesigurnosti kod učenika, što u velikoj meri utiče na njihovo samopouzdanje.

4.4. Anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku - pregled istraživanja

U pretodnom pasusu istaknut je značaj sigurnosti ili samopouzdanje, koje osoba treba da ima u svoju sposobnost da se izražava na stranom jeziku, a uz to je, dalje, vredno pomena da pažnja treba se dalje koncentriše na značajna obeležja konteksta, koja mogu da smanje faktore anksioznosti i time olakšaju učenje u učionici, jer se u toj prilici komunicira na stranom jeziku, te su komunikativna iskustva stečena tokom nastave ključna u formiranju stava učenika prema stranom jeziku i njegovoj upotrebi (Horwitz et al., 1986). Uticaj učenja stranog jezika na anksioznost pri komunikaciji je poznat već decenijama. Istraživanja su kao glavne razloge markirala komunikativnu anksioznost na stranom jeziku, preterano akcentovanje gramatike i gramatičke strukture, nedostatak autentičnih govornih vežbi, frontalni način rada i interakciju nastavnika i studenta u vidu postavljanja pitanja i davanja odgovora (Suzić, 2015). Dakle, smatra se da je akcenat na časovima stranog jezika na učenju gramatičkih pravila i struktura, a ne na usavršavanju verbalnih veština, te studenti s obzirom na to nastoje da govore bez greške (Suzić, 2015), a oni, koji nisu u dovoljnoj meri savladali ovaj zahtev, imaju to

kao ozbiljnu pepreku i stvara im se nelagodnost, odnosno anksioznost (Yli-Renko, 1993:55). Drugi istraživači, poput Salo Li (Salo-Lee 1991: 45), nalazima svojih istraživanja zaključuju da su to nerealni zahtevi kada je u pitanju usmena interpretacija stranog jezika. Oni ocenjuju usmeno izražavanje, ali u skladu sa normama za pismeno izražavanje na stranom jeziku, iako se te norme u velikoj meri razlikuju (Harjanne & Tella, 2009: 139). Tako da povratne informacije, koje su usmerene ka odstupanju od gramatičke forme, znače da student treba da govori gramatički potpuno ispravno, što je ravno savršenom. Za ove istraživače je ovo dovoljno da zaključe da se neretko na časovima stranog jezika kod studenata stvara lažni model govornog jezika, što, uz osobine ličnosti, stvara otežavajući kontekst za učenje stranog jezika i uslove za pojavu jezičke anksioznosti. Uzroci za pojavu su, pored prethodnog, brojni, te ih je moguće sagledavati iz više uglova. Jedan od njih je recepcija anksioznosti, koja se smatra čestom pojmom jezičke anksioznosti, a po mnogim istraživanjima, svrstava se u najčešći oblik jezičke anksioznosti (Bojović, 1917).

Ako se podje od nalaza istraživanja, da je jezička anksioznost jedna od najvažnijih emocija koje utiču na proces učenja stranog jezika, te da, na određen način, predstavlja reakciju na ono što ne mali broj studenata percipira kao pretnju svom osećaju sigurnosti, odnosno samopouzdanju, onda nije teško razumeti tvrdnju da učenje stranog jezika neretko predstavlja traumatično iskustvo za mnoge studnete, a broj onih, koji izjavljuju da osećaju neku vrstu anksioznosti pri izražavanju na stranom jeziku, svakodnevno se povećava. Tako da se tu vide razlozi za to što se jezička anksioznost smatra jednim od najzanimljivijih područja interesovanja savremenih primjenjenih lingvista i psihologa, koji je definišu kao subjektivan osećaj tenzije, straha, nervoze i zabrinutosti, koji se manifestuje pri učenju stranog jezika, kao jedinstvenoj vrsti učenja i upotrebe jezika, te je jezička anksioznost inherentna tom iskustvu (Horwitz & Young, 1991: 28). Jezička anksioznost najčešće se definiše kao intenzivno, kratkotrajno stanje nelagodnog osećanja, koje prati velika napetost, kao neprijatan, često nejasan osećaj teskobe, udružen sa jednim ili više telesnih doživljaja (lupanje srca, ubrzano disanje, glavobolja ili mučnina...) (Popović-Babić, et. al., 2007, prema: Suzić, 2013). U nekim istraživanjima (Von Wörde, 1998) je nađeno da skoro polovina ispitanih oseća neku vrstu anksioznosti pri učenju stranog jezika (strah od loše ocene ili indirektnu pretnju, suočavanje sa neuspehom u savladavanju stranog jezika, osećaj neadekvatnosti, gubljenje samopouzdanja). Iste nalaze i u skladu sa tim

i definisanju daju i drugi autori (Horwitz et al., 1986; Mihaljević Đigunović, 2002: 8). Prema ovim autorima jezička anksioznost je vrsta anksioznosti vezana za specifičnu situaciju, uz naglašavanje da jezička anksioznost u velikoj meri zavisi od drugih tipova anksioznosti, jer su studenti u situaciji, kako Litlvud (Littlewood, 1984: 27) primećuje, da se u grupi na času stranog jezika koriste stranim jezikom, u kome se očekuje da adekvatno izgovaraju njima još nedovoljno savladane zvukove pred kolegama, što stvara osećaj bespomoćnosti. Ako u tome nisu uspešni, izloženi su komentarima i ispravljanju, nekad zbog razloga koji im nisu sasvim jasni, jer većina studenata nije savladala izgovor ili nema jezička sredstva za izražavanje vlastite ličnosti, stila kojim inače komunicira i sl. A značajna je činjenica da za savladavanje svega ovoga na časovima stranog jezika najčešće nema dovoljno prilika, jer interakcije vodi nastavnik. Pored prethodno navedenih izvora anksioznosti, u istraživanjima se nailazi i na nalaze meta istraživanja ove tematike. Tako je Jang (Young, 1991) nalaze istraživanja izvora anksioznosti svrstala u sledeće grupe:

- lična i interpersonalna anksioznost;
- uverenja studenata o učenju stranog jezika;
- uverenja nastavnika o načinu poučavanja stranog jezika;
- odnos nastavnika i studenta;
- postupci u učionici i
- način provere znanja jezika.

Lična i interpersonalna anksioznost su usko povezane sa samopouzdanjem i takmičarskim duhom i češće su primetne kod osoba sa slabijim znanjem stranog jezika. Liri (Leary, 1982) napominje da se izrazi „anksioznost pri javnom nastupu“, „anksioznost pri govoru“, i „anksioznost pri komunikaciji“ obično koriste da opišu društvenu anksioznost, koja se javlja kod osoba koje govore pred drugima. Uverenja studenata o učenju stranog jezika, takođe, imaju značajnu ulogu kod pojave jezičke anksioznosti. Ponekad, iako govore gramatički neispravno, studenti veruju da govore ispravno i tečno, što im daje osećaj samopouzdanja, dok, s druge strane, postoje studenti, koji su uvereni da nemaju sluh za jezik, te da, i uz najveći napor, neće moći da ga savladaju. To deluje defanzivno i doprinosi stvaranju anksioznosti pri komunikaciji na stranom jeziku.

Uverenja nastavnika o načinu poučavanja stranog jezika, takođe, mogu da doprinesu stvaranju osećaja jezičke anksioznosti, posebno ako nastavnik ima

autoritativan stav usmeren na ispravljanje svake studentove greške u cilju poboljšanja opštег znanja stranog jezika (Ibidem). Tako Jang nalazi da stalno ispravljanje grešaka u velikoj meri izaziva jezičku anksioznost, ali napominje da je ispravljanje grešaka u određenoj meri, ipak, poželjno. Pojavu anksioznosti izaziva i upotreba stranog jezika pred vršnjacima.

Način provere znanja jezika jedan je od čestih uzroka jezičke anksioznosti. Jang navodi da se (Madsen et. al., 1991) došlo do zaključka da su brojni studenti osetljivi na testiranja znanja stranog jezika, posebno ako način testiranja odstupa od sadržaja obrađenih na času ili od načina na koji su vršene vežbe.

Za temu ovoga rada interesanti su nalazi (von Wörde, 2003), u kojima se među uzorcima jezičke anksioznosti, kao glavni izdvajaju:

- nemogućnost razumevanja,
- negativna iskustava u učionici,
- pedagoška praksa,
- ispravljanje grešaka i
- izvorni govornici.

Kod anksioznosti izazvane *nemogućnošću razumevanja*, javlja se osećaj anksioznost, kada ne razumeju šta je nastavnik rekao ili ih pitao, kada nastavnik govoriti suviše brzo, da bi ga razumeli ili kada nastavnik uopšte ne koristi maternji jezik na času stranog jezika. Teškoće u razumevanju javljaju se i u video i audio materijalu na stranom jeziku. A negativna iskustava u učionici izazivaju anksioznost i pri govornim vežbama u grupi. Strah od mišljenja vršnjaka, ali i nastavnika, je, takođe, prisutan, čak, i kada su se spremali da govore. Govor pred drugima je, i inače, kod nekih neprijatna situacija, a kada je reč o govoru na stranom jeziku, to se kod istih, sigurno, jače manifestuje. Problem je i brzo prelaženje sadržaja zbog obimnosti kurikuluma, te nedostaje vreme za uvežbavanje, a javno ispravljanje grešaka kod nekih izaziva pad koncentracije, jačanje zabrinutosti, što je slučaj i sa anksioznošću u učenju sa izvornim govornikom (von Wörde, 2003: 4).

Za naslov ovoga rada značajni su i nalazi, koji posmatraju jezičke veštine, kao što su: slušanje, čitanje, pisanje i govor, koje su mnoga istraživanja posmatrala, imajući za cilj da objasne jezičku anksioznost, jer se na ovaj način direktnije pristupa elementima učenja stranog jezika i upotpunjuje celovisot sagledavanja anksioznosti. Dakle, jedan od značajnih aspekata u sagledavanju

anksioznosti je ugao primaoca poruke, odnosno onog ko uči strani jezik. U tom smislu značajni su nalazi istraživanja, koja se bave pitanjima jezičke anksioznosti, koja je veoma specifičan fenomen vezan, kako za učenje, tako i za način predavanja stranog jezika, a posebno je primetan u veštinama: slušanje, čitanje, pisanje, govor, kao i u učenju vokabulara.

4.5. Recepcijska anksioznost – načini manifestovanja i pristupi posmatranju

Anksioznost pri slušanju u stranom jeziku u istraživanjima je potvrđena kao tzv. *recepcijska anksioznost* koja je definisana (Wheless, 1975) kao „strah od pogrešnog razumevanja, neadekvatnog shvatanja i/ili nemogućnosti psihološkog prilagođavanja tuđim potrebama“. Ona se najčešće javlja pri očekivanju i primanju usmene poruke. Neki autori nalaze da uzrok anksioznosti pri slušanju nije jasno utvrđen, te se postavlja pitanje da li anksioznost uzrokuje probleme u obradi informacija ili je ona posledica neuspešne obrade informacija (Swain, 1995; Rost, 2001). Ipak, se kao izvori anksioznosti pri slušanju pominje (Vogely, 1999: 107) sledeće:

- način govora (jasnoća izgovora, brzina govora),
- neprikladna upotreba jezičkih strategija,
- strah od neuspeha i
- neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke.

A upozorava se i (Wheless, 1975) na zanimljivu povezanost između recepcijalne anksioznosti i obrazovanja primaoca. Po ovom autoru postoji mogućnost da je recepcijalna anksioznost povezana sa razvojnim procesima, te se anksioznost stoga smanjuje kako osobe postaju veštije u komunikaciji na stranom jeziku ili se smanjuje s razvojem kognitivnih sposobnosti, koje su posledica obrazovanja. Isti autor (Wheless, 1975: 302- 308) smatra da se recepcijalna anksioznost može manifestovati u različitim situacijama i prema tome imati i različite pristupe posmatranju:

- Situacijska anksioznost pri susretu s novim informacijama;
- Kao sastavni deo reakcije na anksioznost pri obradi informacija. To se objašnjava činjenicom da se kod primaoca poruke sa visokim nivoom

- recepcijske anksioznosti često javlja višak nagomilanih neasimilovanih informacija;
- Recepcijska anksioznost se javlja kod osoba koje ne poseduju dovoljno potrebnog predznanja za obradu informacija, pri pomisli da će poruku neadekvatno razumeti ili pogrešno interpretirati.

Za ovog autora je značajna afektivna, kognitivna i bihevioralna komponenta pri primanju poruke, te smatra da osobe sa visokim nivoom jezičke anksioznosti, pri primanju poruke, imaju smanjen nivo tolerancije, posebno kada se radi o novim i kompleksnim informacijama. Osobe, koje primaju poruku, a pritom se osećaju anksiozno zbog nove informacije, mogu da reaguju emotivno, povlačenjem u sebe. Nakon toga najčešće nastupaju reakcije na kognitivnom i bihevioralnom planu. Prema tome, osobe sa izraženom recepcijском anksioznošću, većinu svog kognitivnog kapaciteta potroše na anksioznost, ostavljajući malo prostora za obradu primljenih informacija. Ovo je fenomen koji bi trebalo da se posmatra i iz ugla crta ličnosti, jer se neke od karakteristika poklapaju sa osobinama, koje prepoznajemo u neuroticizmu kao crti.

Nakon prethodnog sagledavanja nalaza istraživača jasno je da je pitanje recepcijске anksionosti studenata, kao jedne od anksioznosti u jezičkim veštinama, dosta istraživano, ali i da isto uvek pruža dosta izazova za istraživače. U ovoj oblasti postoje brojna otvorena pitanja (Rost 2001), a neka od njih su i prethodno stavljeni u kontekst recepcijске anksioznosti, na primer: da li recepcijsku anksioznost u stranom jeziku uzrokuju problemi u obradi informacija; značaj afektivne, kognitivne i bihevioralne komponente za nivo jezičke anksioznosti pri primanju poruke; uloga nivoa tolerancije u primanju novih i kompleksnih informacija na stranom jeziku u manifestovanju recepcijске anksioznosti u stranom jeziku, kojom se iscrpljuje prostor za obradu primljenih informacija na stranom jeziku i dr. To može da dovede do negativnog iskustva na polju slušanja jezika, nakon čega se javlja recepcijска anksioznost u budućim iskustvima slušanja.

Podsticajnost ovih i drugih pitanja, tj. nesaglasnost nalaza istraživača na polju anksioznosti u veštini pri učenju i poučavanju stranog jezika, usmerila je ovu studiju ka traganju za odgovorom na pitanje: koji su izvori recepcijске anksioznosti kod akademski darovitih studenata.

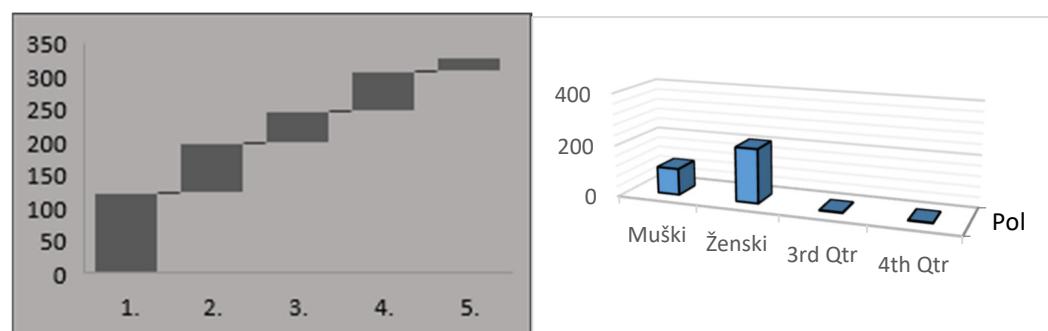
Na osnovu teorijskog konteksta i nalaza istraživanja o fenomenu recepcijiske jezičke anksioznosti pošlo se od pretpostavke da se izvori recepcijiske anksioznosti kod darovitih studenata nalaze u: *crtama ličnosti, jezičkim veštinama (jasnoći izgovora, brzini govora, neprikladnoj upotrebi jezičkih strategija i neusklađenosti u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke); godini studija i polu*. A radne hipoteze odnose se na:

- Akademski daroviti studenti kao izvore recepcijiske anksioznosti doživljavaju jezičke veštine (jasnoću izgovora, brzinu govora, neprikladnu upotrebu jezičkih strategija i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke);
- Recepcijska anksioznost akademski darovitih studenata izazvana je načinima atribucije uspeha i neuspeha i suočavanjem sa neuspehom;
- Uspeh u učenju stranog jezika u zavisnoj je vezi sa recepcijiskom anksioznošću.
- Crte ličnosti koreliraju sa recepcijiskom anksioznošću.
- Pol i godine studija nisu u korelaciji sa jezičkom anksioznošću.

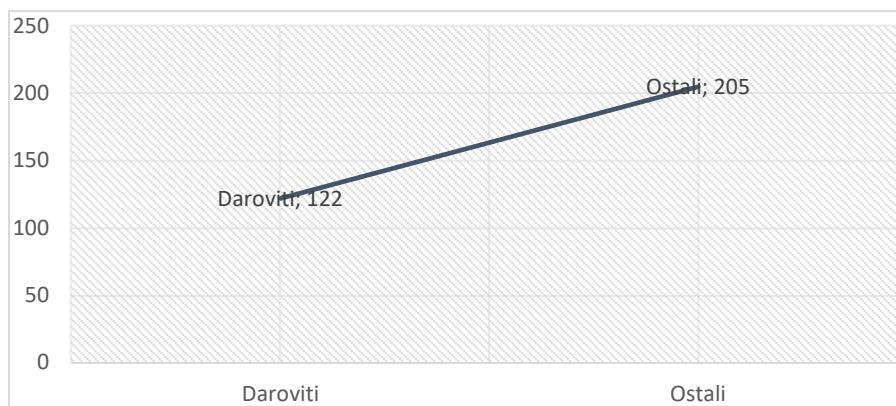
4.6. Metod

Istraživanje je eksplorativno, kvantitativnog karaktera; vršeno je metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja na prigodnom uzorku 327 studenata prvog stepena studija studenata Beogradskog i Novosadskog univerziteta, od kojih je 122 akademski darovitih, dakle sa prosečnim uspehom iznad 9,00.

Graf 1. Struktura uzorka po godinama studija - f) **Graf 2:** Struktura uzorka prema polu-f)



Graf. 3: Struktura uzorka prema akademskoj darovitosti



Za merenje receptivne anksioznosti korišćena je skala Likertovog tipa (FLLAS (Foreign Language Listening Anxiety Scale; Rost & Ross, 1991) (prevod preuzet od Suzić, 2013)), kojom su posmatrani uzroci anksioznosti pri slušanju: *jasnoća izgovora, brzina govora, neprikladna upotreba jezičkih strategija, strah od neuspeha i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i posiljaoca poruke.* Pouzdanost skale izražena Kronbahovim koeficijentima iznosi: 0,87.

Kao jedan od faktora posmatrana je i struktura ličnosti studenata, a kao instrument korišćen je i test ličnosti BFIV. Iz tabele, koja sledi: *Tabela br. 1: Reliability Statistics – BFIV*, vidi se da je relijabilnost subskala, koje se odnose na crte ličnosti, prihvatljiva, te se skala može smatrati pouzdanom.

Tabela 1. Statistika relijabilnosti - BFIV

Ekstraverzija	Kronbahova Alfa, 595	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: , 565	N stavki 10
Emocionalna stabilnost	Kronbahova alfa ,570	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: , 623	N stavki 10
Intelekt	Kronbahova alfa ,542	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: , 550	N stavki 10

Prijatnost	Kronbahova alfa ,680	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: ,689	N stavki 10
Savesnost	Kronbahova alfa ,619	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: ,629	N of Items 10

Za posmatranje *ispitne anksioznosti* i suočavanja sa neuspehom, kao komponentama samoregulacije, korišćena je baterija komponenata samoregulacije učenja Likertovog tipa (KSU-deset subskala), čiji je koeficijent pouzdanosti, izražen Kronbahovim koefijentom 0,84; potvrđena je faktorska struktura skala onako kako je definisana u konsultovanoj literaturi, a pojedinačni Kronbahovi koefijenti takođe su adekvatni, što se vidi u sledećoj skali:

Tabela 2: Statistika relijabilnosti - Komponente samoregulacije učenja

Skala motivacijskih strategija	Kronbahova alfa ,595	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: , 565	N stavki 10
Skala atribucije neuspeha	Kronbahova alfa ,542	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: , 550	N of Items 10
Skala ispitne anksioznosti	Kronbahova alfa ,888	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki: ,887	N stavki 8
Skala suočavanja s' neuspehom	Kronbahova alfa ,824	Kronbahova alfa na osnovu standardizovanih stavki:	N stavki 26

Prediktivne varijable: *crte ličnosti, jasnoća izgovora, brzina govora, neprikladna upotreba jezičkih strategija i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke, godina studija, pol studenata.*

Kriterijske varijable: *recepcijska anksioznost, uspeh u učenju stranog jezika.*

4.7. Nalazi i interpretacija

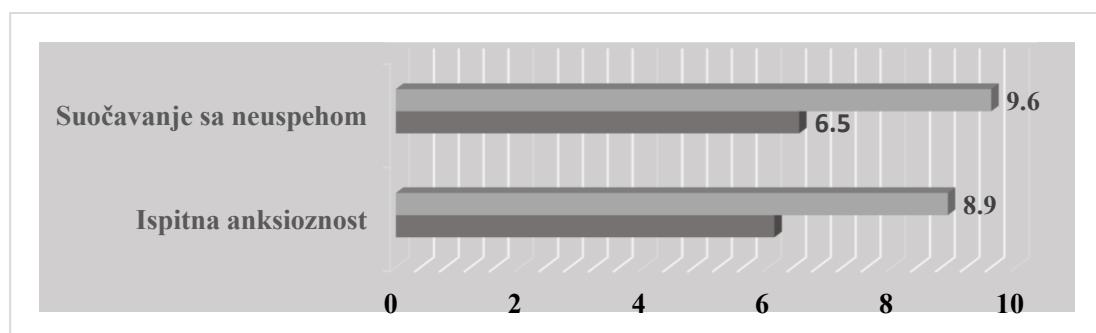
U prikazu nalaza daju se najpre podaci, kojima se testira pretpostavka, koja posmatra odnose komponenata samoregulacije učenja i uspeha u stranom jeziku, te je u tom smislu proveravan korelacijski odnos ove dve varijable. Iz Tabele *broj1: Korelacija komponenti samoregulacije učenja i srednje ocene uspeha drovitih studenata*, koja sledi, uočava se da su komponente samoregulacionog učenja, koje se odnose na atribuciju neuspeha, u značajnom korelativnom odnosu sa atribucijom uspeha u stranom jeziku. Tako da bi se moglo reći da se ovaj nalaz uklapa u nalaze drugih istraživanja (Hajder, prema: Jurčević-Lozančić, 2014), koji u teoriji atribucije nalaze drugi teorijski okvir, kojim se traga za uzrocima, koje osobe koriste u određenoj situaciji uspeha ili neuspeha. Ovde su posmatrani samo elementi samoregulacije u oblasti atribucije, koji se odnose na odbranu od neuspeha, jer se i u samoj ovoj teoriji (Hajder, prema: Jurčević-Lozančić, 2014), smatra da osobe objašnjavaju postignuća, tj. ponašanja, usmerena ka postizanju uspeha ka odsređenom cilju, a da u tom nastoje da otkriju i interpretiraju uzroke sopstvenih uspeha ili neuspeha, a sam proces atribucije odvija se u fazama (Koestner et al., 1992; Moore & Kearsley, 2011): *posmatra se ponašanje, određuje kao namerno i pripisuje unutrašnjim ili spoljašnjim uzrocima*. Kako se iz sledeće tabele vidi, odabrana su samo tri aspekta atribucije: *atribucija neuspeha, ispitne anksioznosti i suočavanja sa neuspehom*, jer su se isti u prethodnim istraživanjima (Gojkov, 2020) pokazali kao dobri prediktori uspeha, što se i u ovoj situaciji pokazalo. Dakle, ovim bi se moglo zaključiti da su se kod akademski darovitih studenata potvrdili atributivni motivacijski aspekti i pokazali kao dobre samoregulišuće strategije, što potvrđuje prvu pretpostavku o koreliranju strategija samoregulacije učenja sa uspehom u stranom jeziku. Tako bi se moglo reći da, što su studenti bolje percipirali uzroke neuspeha, to su imali stabilniji lokus kontrole i kontralabilnosti, što je uticalo na *izbor, upornost, nivo napora, očekivanje uspeha i samoefikasnost* i bilo više u funkciji izbora strategija samoregulisanja učenja, upornosti i postignuća.

Tabela broj 1: Korelacija jezičke anksionosti, komponenti samoregulacije učenja i srednje ocene uspeha darovitih studenata

Komponente samoregulacije učenja	Uspeh u stranom jeziku
Skala atribucije neuspeha	,477**
Skala ispitne anksioznosti	,419**
Skala suočavanja sa neuspehom	,450**
Jasnoća izgovora	,397**
Brzina govora	,210?
Neprikladna upotreba jezičkih strategija i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke	,410**
*. Korelacija je signifikantna na nivou 0.05 (2-iled).	
**. Korelacija je signifikantna na nivou 0.01 (2-iled).	

U skladu sa prethodnim nalazom su i sledeći dati u grafu, koji sledi (*Graf 1: Razlike u odnosu između komponenti samoregulacije i uspeha akademski darovitih i ostalih studenata*). Podaci ukazuju na činjenicu da je samoregulacija prisutna kao jedan od faktora uspeha darovih studenata. Ovim je potvrđena i druga hipoteza, koja se odnosi na pretpostavku da se *akademski daroviti bolje od ostalih studenata nose sa ispitnom anksioznosću, atribucijom neuspeha i suočavanjem sa neuspehom od ostalih studenata*.

Graf 1: Razlike u odnosu između komponenti samoregulacije i uspeha akademski darovitih i ostalih



Dakle, može se zaključiti da je uspeh akademski darovitih studenata u vezi sa samoregulacionim straegijama učenja, a ovo se u ovom slučaju direktno odnosi na atribucijske mehanizme regulacije, kojima oni očigledno jače vladaju od ostalih studneta, čemu se, pored ostalog, pripisuju uspesi u osvarenjima, što je još jedna potvrda prethodnih hipoteza.

Treća pretpostavka testira odnos jezičkih veština i atribucijskih komponenti samoregulacije učenja, a nalaz upućuje na zaključak da su, kako se u Tabeli 2. *Korelativni odnosi jezičkih veština i komponenti samoregulacije učenja darovitih studenata* vidi, za akademski darovite studente sve tri navedene jezičke veštine, koje se, kako je prethodno u literaturi nađeno, pominju kao najčešće sretane, manifestovane u ovom istraživanju kao značajni remetilački faktori i prediktori recepcija anksioznosti, i ovde ostvarile signifikantne, visoke koeficijente korelacije, a najviši se ostvaruju između Nivoa komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke, s jedne strane i suočavanja s neuspehom, s druge strane, što govori o dubokoj svesnosti ispitanika, ali i o nivou primeravanja didaktičkih strategija potrebama studenata. Kako je ovde reč o akademski darovitim, dakle, onima koji su pokazali sposobnosti samoregulacije učenja u dosadašnjem napredovanju, ostaje da se prepostavi da postoje potrebe za personalizacijom programa i didaktičkih pristupa u cilju prevazilaženja ovih problema.

Tabela 2: Korelativni odnosi jezičkih veština i komponenti samoregulacije učenja darovitih studenata

Jezičke veštine	Ispitna anksioznost	Atribucija neuspeha	Suočavanje sa nauspehom
Jasnoća izgovora	,530*	,461**	,512**
Brzina govora	,278?	,301*	,403*
Neprikladna upotreba jezičkih strategija i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke	,503**	,548*	,649**

Pošto se u nalazima istraživanja o pitanjima samoregulisanog učenja kao nedostatak često navodi nedovoljnost nalaza o uticaju crta ličnosti na samoregulaciju učenja i, uopšte, za samodeterminaciju razvoja ličnosti, četvrtom hipotezom je ovo pitanje uključeno u posmatranje odnosa jezičkih veština, dakle, recepcijске anksioznosti, kao jedne od veština govora, za koju je nađeno da utiče na osećaj samokompetencije u učenju stranog jezika, kao jedan od faktora u lancu samoregulacije učenja u ovoj oblasti, testirana je hipoteza o korelativnom odnosu crta ličnosti sa recepcijском anksioznosću i komponentama samoregulacije učenja (atribucija uspeha i neuspeha, ispitna anksioznost i suočavanje sa neuspehom). Nalazi u *Tabeli 3: Korelativni odnosi recepcijске anksioznosti (jezičkih veština), komponeti samoregulacije učenja i crta ličnosti* to ilustruju.

Tabela 3: Korelativni odnosi recepcijске anksioznosti (jezičkih veština), komponeti samoregulacije učenja i crta ličnosti

Jezičke veštine-recepcijska anksioznost		Crte ličnosti			
Atribucije neuspeha i jez. anksioznosti		Prijatnost	Intelekt	Emocijnostabil.	Ekstravertsija
Savesnost					
Jasnoća izgovora	,346**	,321**	,389**	,433**	,137**
Brzina govora	,351**	,115**	,434**	,366*	,203**
Neprikladna upotreba jezičkih strategija i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke	-304**	-,226**	,389*	,327**	-,018
Atribucija neuspeha	,206*	,234*	,438**	,410**	,181**
Ispitna anksioznost	,149*	,160**	-,013	,528**	-,105*
Suočavanje sa nauspehom	,333**	,125**	,481**	,502*	,175**

Koreacioni odnosi u prethodnoj tabeli ukazuju na značajne međuodnose između posmatranih varijabli, koje naglašavaju, pored ostalog, ulogu crta ličnosti, koje, po nekim istraživanjima (Smederevac et. al., 2020) objašnjavaju

21,1% varijanse diskriminativnosti proaktivnog i odbrambenog obrasca samoregulacije i implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost sa ishodima učenja i idu u prilog potrebi za daljim istraživanjima o konceprualizaciji depresivnog obrasca samoregulacije učenja (Smederevac et. al., 2020).

U podacima se uvočava da su sve crte ličnosti statistički značajno na 0,01 ili 0,05 nivou povezane sa komponentama recepcijске anksioznosti i atribucijama neuspeha, odnosno suočavanjem sa neuspehom.

Negativni ili niski pozitivni korelativni odnosi pokazuju slabija odbrambena uverenja o kontroli; atribucije koje podstiču pasivnost, recepcijска anksioznost, izbegavanje grešaka, kompeticije samozaštite, izbegavanja truda; motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam) u suodnosu su sa *neprikladnom upotrebom jezičkih strategija i neusklađenošću u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke*. Navedeno vodi ka recepcijskoj anksioznosti i atribucijama usmerenim na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje, skretanje pažnje), koje su usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema) i u pravcu nestajanja sigurnosti i ostalih korisnih aspekata motivacionih strategija za učenje stranog jezika.

Negativne korelacije ili niski nivo pozitivnih u ovom slučaju samo su potvrda odnosa koji je u korelativnom odnosu, a isti govori i o prirodi darovitosti, odnosno manifestovanju akademске darovitosti zahvaljujući jakoj *intelektualnoj crti*, koja se odnosi ne samo na opšte intelaktualne sposobnosti, nego *podrazumeva aktivnu imaginaciju, intraspektivnost, preferenciju različitosti, intelektualnu radoznalost i nezavisnost mišljenja*.

Otvorenost se u nekim definisanjima crta ličnosti vezuje za *intelekt*, a za osobe, koje je ispoljavaju, važi da su sklone eksperimentisanju, novim idejama i nekonvencionalnim vrednostima. Akademski daroviti su u ovom istraživanju u okviru crte *intelekt* manifestovali mnogo intenzivnije doživljavanje, kako pozitivnih, tako i negativnih emocija u odnosu na osobe zatvorenog duha, što se nalazi i u drugim istraživanjima (Smederevac et al., 2020). A kako nalazi u prethodnoj tabeli govore sami po sebi, dovoljna je konstatacija da je i ovaj nalaz potvrda značaja crta ličnosti, kao faktora u formiranju adekvatnog samoregulacionog modela učenja, koji vodi ka ostvarenju visokih

intelektualnih potencijala, između ostalog i skladnim odnosima sa komponentama samoregulacije učenja i razvoja.

Kao, u odnosu na ostale, manje značajna crta, ispoljila se i *prijatnost*, koja se u ovom istraživanju ispoljila kao korelat u *suočavanju sa neuspehom u učenju stranog jezika*. Isto važi i za *savesnost*, koja se odnosi na sposobnost kontrole impulsa, samokontrolu. Niska izraženost *savesnosti* kao crte, ima dalekosežne posledice po razvoj (bezbrižnost, besciljnost, odustajanje kada je u pitanju rad koji vodi nekom cilju, u većoj meri izražen hedonizam...).

Emocionalna stabilnost je, kako se u nalazima vidi, ispoljenja sa manjim, ali statistički značajnim koeficijentima, te bi se i za nju moglo reći da je značajan faktor za uspešno samoregulisanje učenja, koji pomaže u jezički stresnim situacijama, dakle, pri receptivnoj anksioznosti u stranom jeziku, da se studenti suoče sa stresnim situacijama bez ekscesne panične uznemirenosti, da ne podležu iracionalnim idejama, da dobro kontrolišu svoje impulse i imaju jače kapacitete za prevladavanje stresnih situacija, što je pomoglo da se lakše nose sa neuspehom, imaju pozitivnu atribuciju neuspeha i uspeha i prevladavanje stresa, a ovo je otvaralo put ka samoregulaciji i akademskom uspehu.

Ekstraverzija je, takođe, kako se vidi, značajna za samoregulaciju učenja stranog jezika i prevladavanje receptivne anksioznosti studenata, a manifestovana je kao socijalnost, saradljivost u grupi, asertivnost, aktivnost i komunikativnost, vedrina duha, otvorenost, optimističnost i energičnost. Introverti su se slabije manifestovali, (Smederevac et al., 2020; Međedović et al., 2017).

Pol i godine studija nisu se pokazale kao značajne varijable za recepciju anksioznosti.

Kao zaključak, može se konstatovati da prethodni nalazi idu u prilog socio-kognitivnoj teoriji, ali da i teorija samodeterminacije nalazi sve više prostora za primenu u svim aspektima funkcionisanja ličnosti zbog mogućnosti za podršku zadovoljenju potreba za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću. Ovome idu u prilog nalazi o tesnoj vezi posmatranih varijabli: crte ličnosti, komponente samoregulacije, uspeh, a, iz ugla recepciju anksioznosti, pokazale su se kao značajni regulatori u okviru unutrašnjih faktora samodeterminacije. Neke od praktičnih implikacija pomenutih teorijskih okvira, kao i nalaza za nastavni proces vide se u sledećem:

Potreba za podrškom u zadovoljenju potrebe za autonomijom studenata;

Voditi računa o individualnim karakteristikama studenata, crtama ličnosti.... koje u stranom jeziku mogu biti veća prepreka nego u drugim oblastima učenja, jer izazivanje recepcjske anksioznosti, može dovesti do frustracija, koje kod studenata sa osobinama, koje bi se mogle svrstati u depresivne obrasce samoregulacije, mogu provocirati niska osećanja samoefikasnosti, ako zaključe da ne mogu izvršiti zadatak (stoga ne aktiviraju proaktivn obrazac samoregulacije). Na taj način nemaju mogućnost reinterpretacija situacije, pripisivanja eventualnog neuspeha negativnim faktorima iz okoline, ne mogu umanjiti vrednosti akademskih aktivnosti i postignuća. Tako ne aktiviraju čak ni odbrambeni obrazac samoregulacije učenja, usmeren na zaštitu ega, samopoštovanja i osećaja vlastite vrednosti. Sve ovo zvuči samo kao deskripcija teorijskih shvatanja, sve dok se ne sretnu brojni daroviti, zalutali u vreme kasne adolescencije u neurotične obrasce depresivne samoizolacije, na antidepresivima i u samoizolaciji. Savetovališta, u kojima se čine pokušaji spašavanja ovih sposobnih mladih, nemaju dovoljno sredstava, a ni prilika, jer život se odvija negde van njih, u socijalnim kontekstima, za koje ovi nisu spremni ili iz kojih su depresivnim krizama iskočili iz koloseka. Koliko bi se darovitih spaslo, ako bi se motivacionim strategijama na vreme pokrenuli ka korisnim obrascima samoregulacije učenja i u stranom jeziku, koji mogu da promene ponašanje, *jer uspeh najbolje uspeva*.

Značajna je napomena o pozitivnoj proceni subjekta da sredstvima, kojima vlada može doći do očekivanih, ili željenih ishoda. Uz prethodno kognitivno-socijalna 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 samoregulisanje učenja, kao i da nastavnici stranog jezika imaju manje časova i manje studenata, kako bi mogli da ih bolje upoznaju i na osnovu toga personalizuju mentorski rad sa njima, što bi dalo efekte u učenju stranog jezika, ali i u osećaju sigurnosti, zadovoljenju potreba za kompetentnošću u komunikaciji na stranom jeziku sa drugima i pokretalo studenta na samoregulaciju učenja.

5. IKT: SAMOREGULACIONA PODRŠKA U UČENJU JEZIKA

Mogućnosti koje nova tehnologija pruža za modernizaciju obrazovanja i prilagođavanje procesa učenja potrebama studenata; Primene IKT-a za učenje jezika za specifične svrhe; kako studenti procjenjuju važnost IKT-a za učenje jezika uopšte i učenje jezika struke; zainteresovanost studenata za primenu IKT-a, koja podstiče njihovu motivaciju i dostignuća u učenju jezika struke. Upotreba IKT-a za stvaranje nove pedagoške prakse u uslovima stvaranja više modaliteta učenja na daljinu, uključujući i kombinovano učenje. IKT u standardima kompetencija nastavnika (UNESCO, 2008). Internet, kao jedna od najčešće korišćenih tehnologija, kao neiscrpan izvor pisanih, audio/video materijala za različite profesije. Prednosti u korištenju IKT-a u učenju jezika struke.

5. 1. Mogućnosti tehnologije za modernizaciju obrazovanja i prilagođavanje procesa učenja potrebama studenata

U razmatranju pitanja, koji se u ikviru ovoga raspravljam, ne treba gubiti izvida da nova tehnologija pruža različite mogućnosti za modernizaciju obrazovanja i prilagođavanje procesa učenja potrebama studenata. Shodno tome, glavni trend u obrazovanju je uvođenje široko rasprostranjene digitalne tehnologije u učionice, kako bi postale pametne i ohrabrike učenike da uče koristeći moderne uređaje. Sa razvojem i širenjem informacione komunikacione tehnologije (IKT) došlo je do mnogih promena, uključujući i promenu načina poučavanja i učenja (Simeunović, 2004). Internet omogućava širi i brži pristup različitim nastavnim sadržajima, privlačniji i interaktivniji način učenja, nego što je bio ranije, ali može značiti i potrebu za novim modelima nastave i učenja, kao i njihovom distribucijom (Brzaković et al., 2017). Zato su se pojavile nove paradigme učenja i poučavanja. Tako je upotreba IKT-a omogućila nastanak nove nastavne prakse u vidu stvaranja nekoliko modaliteta učenja na daljinu, uključujući i kombinovano učenje. Aktivnosti učenja nisu više zamislive samo u učionicama, već se pojavljuju i u

virtuelnom učenju, i tako su razvijeni oblici učenja, koji se razlikuju od tradicionalnih metoda. Danas su studenti, koji su rođeni u digitalnoj generaciji, već unapred određeni i pripremljeni za lakši pristup relevantnim izvorima informacija (Bates, 2004).

Prema Valenti i njegovim saradnicima (Valenta et al., 2001) stilovi učenja odražavaju način, na koji učenici prihvataju i obrađuju informacije tokom procesa učenja. IKT se u nastavnim aktivnostima primenjuje u mnogim segmentima, tako da studenti kroz multimedijalne prezentacije mogu steći znanja, koja holistički ilustruju složene i apstraktne teorijske probleme. Ovakav pristup olakšava mogućnost pristupanja besplatnim online resursima, materijalima, koji se obrađuju u video obliku, obrazovnim alatima i još mnogo tome. Jedan od najnovijih trendova je sposobnost da se realnost prikaže u uvećanom obliku. IKT omogućava nastavnicima da nastavni materijal učine uzbudljivim i zanimljivim, obogate ga realističnim 3D vizuelizacijama, demonstracijama i simulacijama objekata iz prirode, kao i procesa i naučnim modelima iz svih naučnih oblasti. Pored ovoga, menja se i pojam obrazovanja. Savremeno obrazovanje zahteva transformaciju "tradicionalnog modela reprodukcije znanja" u model "aktivne izgradnje znanja", gde su nastavnici i učenici partneri i zajedno rade na proširivanju znanja, u smislu da nastavnici, kao mentori, upućuju na izvore, kroz diksusiju prate nivo razumevanja i usvojenosti pojmova i pružaju povratne informacije za samavrednovanje kao završnu etapu samoregulacije u učenju.

Novo doba nameće nove trendove u učenju jezika struke, kao što je učenje tokom celog života, kada je aktivni pojedinac primoran da individualno postupa sa prikupljenim informacijama. Studente treba naučiti kako da samostalno pronađu nove informacije, kako da upravljaju njima, analiziraju ih i pretvore u korisna znanja. Uloga nastavnika se menja u smislu naglašavanja njihove instruktivne uloge i mentorske pomoći u traganju za upoznavanjem sopstvenog stila učenja, usvajanjem metakognitivnih veština, radi lakše i efikasnije obrade informacija, tj. njihovog pretvaranja u znanje. Njihov osnovni zadatak je da uče studente, kako da uče, rade na njihovoj informacionoj pismenosti i stvaraju buduće informatičke stručnjake za potrebe informatičke pismenosti. Informatički pismeni pojedinac shvata ulogu računara kao oruđa u procesu traženja i obrade informacija, ali je takođe svestan kako taj proces, uglavnom, zavisi od njega, a ne od tehnologije koju koristi (Uhl & Gollenia, 2016)

S druge strane, u predgovoru UNESCO-vim standardima IKT kompetencija za nastavnike (UNESCO, 2008), tehnologija treba da omogući učenicima da:

- postanu sposobni korisnici informacione tehnologije,
- budu tražioci, analitičari i procenjivači informacija,
- rešavaju probleme i donose odluke,
- postanu kreativni i efikasni korisnici proizvodnih alata, komuniciraju, sarađuju, objavljuju i kreiraju, i
- postaju informisani, odgovorni građani i doprinose zajednici.

Dalje se navodi da je nastavnik ključna osoba u pružanju ovih sposobnosti učenicima i da tradicionalna obrazovna praksa više ne pruža nastavnicima veštine da poučavaju učenike i pripremaju ih za uspešnu karijeru.

5.2. IKT na jezicima struke (LSP)

Tehnologije u stranom jeziku struke imaju dvostruku ulogu: one služe kao sredstvo za pomaganje tradicionalnim oblicima učenja i kao prostor za stvaranje novih oblika komunikacije (Bloch, 2013: 385). Izbor tehnologije i njena primena zavisi od profesije ili potreba studenata. Gotovo sve tradicionalne potrebe studenata mogu se zadovoljiti nekim od najnovijih tehnologija. Internet, kao jedna od najčešće korišćenih tehnologija, je neiscrpan izvor besplatnih pisanih, audio/video materijala za različite profesije, kao što su: novine, časopisi, naučni časopisi, vesti, predavanja, online kursevi, profesionalni rečnici itd. (Ahmed, 2014). Ipak, velika količina raspoloživog materijala može biti problem, jer je potrebno znati kako odlučiti koji materijal je koristan, na koji način i u koje svrhe. Neki autori (Butler-Pascoe, 2009; Kern, 2013) su izneli niz prednosti u korišćenju IKT-a za jezike struke, kao što su:

- omogućavanje interakcije i komunikacijskih aktivnosti, koje su reprezentativne za profesionalno i akademsko okruženje;
- obezbeđivanje razumevanja socio-kulturnih aspekata jezika dok se on praktikuje u različitim područjima i profesijama;
- pružanje razumljivog inputa, koji se odnosi na određenu oblast i olakšavanje demonstracije znanja učenika;

- obezbeđivanje odgovarajuće strategije za razvoj jezika i razumevanje specifičnog sadržaja (projektovanje, povezivanje sa iskustvima studenata, kontekstualizacija, metakognitivne aktivnosti, itd.);
- korišćenje strategija i zadataka zasnovanih na upotrebi koja odražava zadatke u okruženjima i situacijama vezanim za dotičnu disciplinu;
- korišćenje autentičnih materijala iz određenih disciplina i zanimanja;
- pružanje autentične publike, uključujući i spoljne stručnjake iz određenih oblasti;
- podržavanje kognitivne sposobnosti i kritičkog mišljenja koji su potrebni u datoj disciplini;
- korišćenje kolaborativnog učenja;
- olakšavanje praksu fokusirane na razvoj jezičkih veština (čitanje, pisanje, slušanje i govor) kroz nastavni plan i program i discipline;
- fokusiranje na učenika i usmeravanje na posebne potrebe učenika;
- korišćenje višestrukih modaliteta da se podrže različiti stilovi učenja;
- zadovoljavanje afektivnih potreba učenika: motivacije, samoprocene i autonomije;
- obezbeđivanje adekvatne povratne informacije o znanju stranog jezika.

Još jedna prednost tehnologije je povezivanje nastavnika preko interneta, gde praktičari dele svoja iskustva i uče jedni od drugih. Pored toga, tehnologije nude alate, koji simuliraju situacije iz stvarnog sveta, tako da studenti imaju priliku da vežbaju i steknu potrebne profesionalne veštine (Kern, 2013: 112). Jedna od glavnih prednosti korištenja IKT-a u stranom jeziku struke je njihova mogućnost da odgovore na potrebe studenata (Bloch, 2013).

Nakon prethodnog pregleda nalaza istraživanja i očekivanja savremenog sveta rada i društvenog funkcionisanja definisan je cilj ovoga istraživanja, koji se odnosi na namere da se dođe do razmišljanja i stavova studenata, korisnika IKT-a kako bi se dopunilo njihovo učenje stranog jezika struke. Tako je istraživačko pitanje sledeće: koliko studenti koriste IKT za učenje stranog jezika struke, te koliko isto utiče na poboljšanje njihovih jezičkih veština. Pored toga, analiziraće se izbor i učestalost njihove primene.

U ovoj istraživačkoj studiji korišćen je metod sistematskog neeksperimentalnog istraživanja. Osnovna pretpostaka je: da su studenti digitalne generacije svesni mogućnosti i prednosti korišćenja tehnologija za učenje stranog jezika struke, te znaju koliko isto utiče na poboljšanje njihovih jezičkih veština.

5.3. Metod

Uzorak istraživanja čini 350 (51,2% ženskih) studenata sa Učiteljskog fakulteta u Beogradu i Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu. Prosečna starost uzorka bila je 22,19 godina ($SD = 1,76$). 221 (63,1%) učesnika je bilo sa Učiteljskog, a 129 sa Fakulteta tehničkih nauka - 88 (25,14%) polaznika Odseka za biomedicinsko inženjerstvo, a 41 (11,71%) učesnika je bilo na Odseku za grafičko inženjerstvo i dizajn. Studenti sa Učiteljskog fakulteta sa smerova za vaspitače i učitelje učili su nemački jezik struke, a studenti sa Fakulteta tehničkih nauka su učili engleski jezik struke. Podaci su prikupljeni kroz skalu procene, tj. upitnik Likertovog tipa sa pet stupnjeva i obrađeni statističkim paketom SPSS. Upitnik se nalazi u Prilogu. Samo mali procenat studenata (16,7%) kaže da im je znanje stranog jezika na početnom (A1) ili nižem (A2) nivou; 27,4% učesnika je izjavilo da im je znanje stranog jezika na srednjem (B1), a 36,9% na višem-srednjem (B2) nivou; 19% učesnika je naznačilo da je njihov nivo napredan (C1 / C2). Većina učesnika je izjavila da svakodnevno koristi internet, 20% je izjavilo da koristi internet duže od 6 sati, 32,1% koristi internet 4 - 6 sati, 35,7% koristi internet 2 - 4 sata, a 11,9% da koristi internet 1 - 2 sata dnevno. Niko nije prijavio da koristi internet manje od sat vremena dnevno.

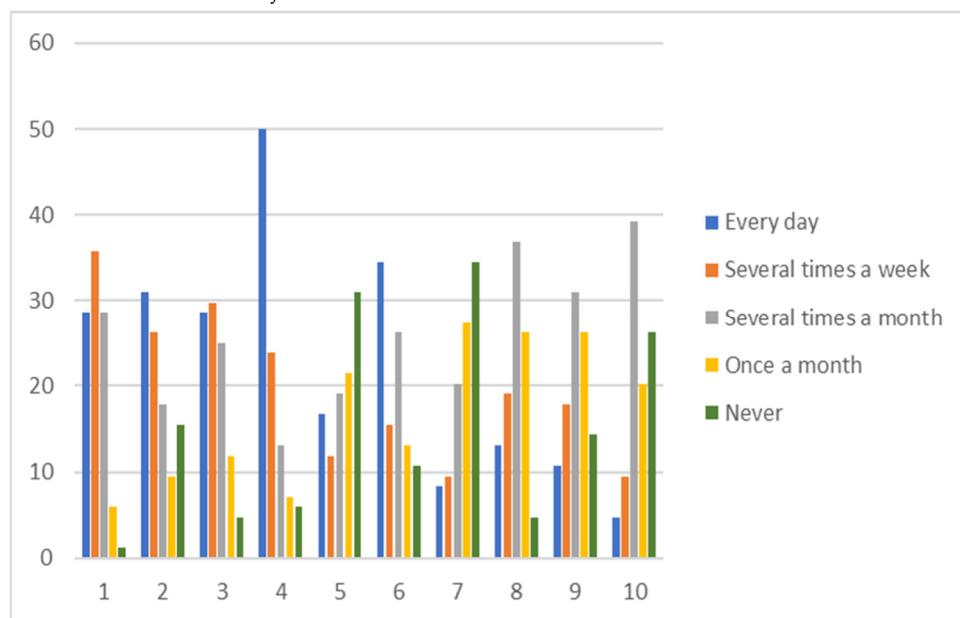
5.4. Nalazi

Jedno anketno pitanje bilo je usmereno na vreme provedeno u korišćenju IKT-a sa 5 ponuđenih odgovora (dnevno, nekoliko puta nedeljno, jednom nedeljno, jednom mesečno, nikada). Skoro 80% ispitanika je izjavilo da svakodnevno koristi IKT, a 15% se odlučilo za drugu opciju. Samo 2,4% je reklo da koristi IKT jednom nedeljno ili jednom mesečno, a nije bilo učesnika koji uopšte nisu koristili IKT. Pošto je većina ispitanika navela da svakodnevno koristi IKT, ostali učesnici, koji koriste IKT, su za buduće analize bili grupisani zajedno.

5.4.1. Razlike u korišćenju IKT-a za učenje između studenata koji svakodnevno koriste IKT i onih koji to ne čine

Većina učesnika koristi sajtove svakodnevno (28,57%), nekoliko puta nedeljno (35,7) ili nekoliko puta mesečno (28,57%). Sinhrona komunikacija je, takođe, često korišćena, većina učesnika je izjavila da je za studiranje koristi svakodnevno (30,9%) ili nekoliko puta nedeljno (26,1%). Asinhrona komunikacija se, takođe, često koristi i za nju su dati odgovori: svakoga dana, nekoliko puta nedeljno i nekoliko puta mesečno, za sve više od 25% odgovora. Čini se da su društvene mreže najčešće korišćene IKT na dnevnoj bazi, a to je prijavilo 50% ispitanika. Kancelarijske aplikacije, deljenje informacija i Moodle platforma koriste se nekoliko puta mesečno od strane većine učesnika, koji za ove IKT sa preko 30% koji biraju ovu opciju odgovora. Digitalni mediji za zabavu se takođe široko koriste, a 34,5% je izjavilo da ih koriste svakoga dana. Odgovori su prikazani na sledećem grafu.

Graf 1. Razlike u korišćenju IKT-a za učenje između studenata koji svakodnevno koriste IKT i onih koji to ne čine.



10 Mann-Vhitnei U testovi su izvedeni kako bi se testiralo da li postoje razlike u korišćenju IKT-a za učenje između učesnika koji svakodnevno koriste IKT i onih koji to ne čine.

Utvrđene su jedine značajne razlike u upotrebi Office aplikacija ($U = 396$, $p = .044$) i razmene informacija na internetu ($U = 368.5$, $p = .016$), a u oba slučaja ove IKT češće koristi grupa onih koji svakodnevno koriste IKT.

Ovo ukazuje da se najčešće koriste IKT za studiranje na sličnoj frekvenciji bez obzira da li se IKT svakodnevno ili ređe koriste, ali da oni, koji svakodnevno koriste IKT, sve češće koriste složenije oblike razmene informacija na internetu i Office aplikacijama.

Izvršeno je 10 Kruskal-Vallisovih testova da bi se utvrdilo da li postoje značajne razlike u korišćenju IKT-a za učenje između studenata sa različitih fakulteta i odseka. Značajne razlike postoje u korišćenju medijskih usluga ($ch^2 = 7.396$, $p = .025$), digitalnih medija za zabavu ($ch^2 = 6.931$, $p = .031$) i Moodle platforme ($ch^2 = 8.788$, $p = .012$).

Mann-Vhitnei U testovi su izvedeni kao post-hoc testovi kako bi se uporedile grupe na varijablama, na kojima postoje značajne razlike. U slučaju medijskih usluga studenti iz E1 ($U = 396$, $p = .021$) i GRID ($U = 49.5$, $p = .017$) češće koriste medijske usluge od studenata iz BMI.

Nije bilo značajnih razlika između E1 i GRID u korišćenju medijskih usluga. Isti obrazac razlika se može uočiti za digitalne medije za zabavu, pri čemu su i E1 ($U = 380$, $p = 0.29$) i GRID ($U = 51$, $p = .022$) rezultat veći od BMI grupe.

U upotrebi Moodle platforme jedina razlika je bila između E1 i BMI odseka ($U = 345.5$, $p = .008$), a BMI studenti su Moodle koristili znatno više.

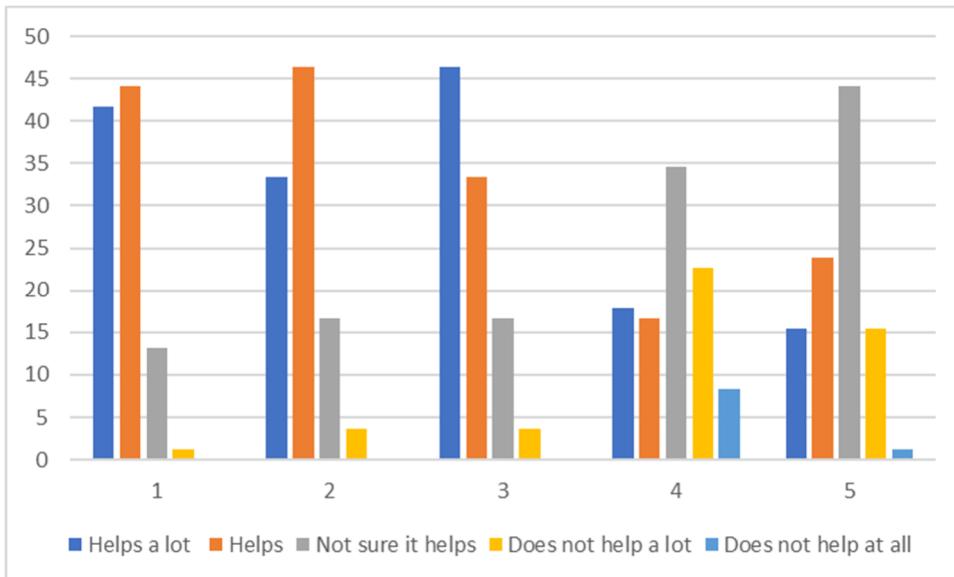
5.4.2. Korisnost IKT-a za učenje

Procena korisnosti IKT-a za studiranje prikazana je na slici 2. Preko 85% ispitanika smatra da IKT može poslužiti kao alat za učenje i smatra da to pomaže ili pomaže. Preko 80% se slaže da IKT pomaže oko studijskih obaveza, te da omogućava lakše i brže pribavljanje potrebnih informacija za studiranje. Većina uzorka nije sigurna (34,5%) da li IKT dozvoljavaju praćenje redovnih časova, a 44% je nesigurno da li to čini predavanja zabavnijim.

5 Mann-Vhitnei U testovi su izvedeni kako bi se testiralo da li postoje razlike u proceni korisnosti IKT-a za studiranje između učesnika koji svakodnevno koriste IKT i onih koji to ne čine. Utvrđene su značajne razlike u pitanjima „IKT može poslužiti kao alat za poučavanje“ ($U = 404$, $p = .044$) i „IKT mi pomaže da bolje obavim svoje studijske obaveze“ ($U = 325$, $p = .003$) i u oba slučaja grupa koja koristi IKT svakodnevno je postigla veći rezultat. Izgleda

da ovi rezultati ukazuju na to da studenti, koji svakodnevno koriste IKT, mogu da izvuku najviše iz IKT-a i doprinesu više svojim studijama. 5

Kruskal-Vallis testova je izvedeno kako bi se testiralo da li postoje značajne razlike u proceni korisnosti IKT-a za studiranje između studenata iz različitih odseka. Nisu uočene značajne razlike.



Graf 2. Korisnost IKT-a za studiranje

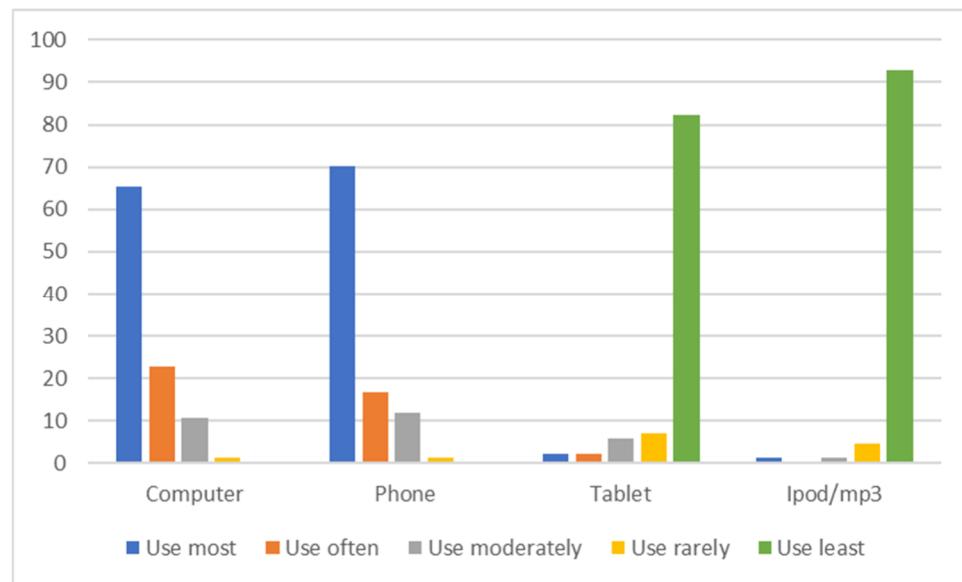
1 – IKT može poslužiti kao alat za studiranje, 2 – IKT mi pomaže da bolje obavljam svoje studijske obaveze, 3 – IKT mi omogućava da lako i brzo dođem do potrebnih informacija za studiranje, 4 – Zahvaljujući IKT-u ne moram pratiti nastavu na fakultetu redovno, 5 – Zahvaljujući IKT-u predavanja su zabavnija.

5.4.3. Upotreba različitih uređaja za IKT

Upotreba različitih uređaja za IKT je prikazana na grafu 3. Većina uzorka uglavnom koristi ili računar ili telefon, dok svi, takođe, izuzetno retko koriste tablete ili MP3 uređaje za IKT. 4 Mann-Vhitnei U testa je izvedeno kako bi se testiralo da li postoje razlike u upotrebi uređaja za IKT između studenata koji svakodnevno koriste IKT i onih koji to ne čine. Utvrđene su značajne razlike za korišćenje računara ($U = 376$, $p = .010$).

Studenti, koji koriste IKT svakodnevno, koriste kompjuter češće za IKT od onih koji koriste IKT ređe. 4 Kruskal-Vallis testa je izvedeno kako bi se testiralo da li postoje značajne razlike u upotrebi uređaja za IKT između učesnika iz

različitih smerova. Postoji samo značajna razlika u korišćenju telefona ($ch^2 = 6.129$, $p = .047$). Post-hoc poređenja su pokazala da je značajna samo razlika između studenata E1 i GRID odjela ($U = 159$, $p = 0,14$). Studenti koji studiraju na predškolskom studijskom programu naveli su da značajno više koriste telefone za IKT.

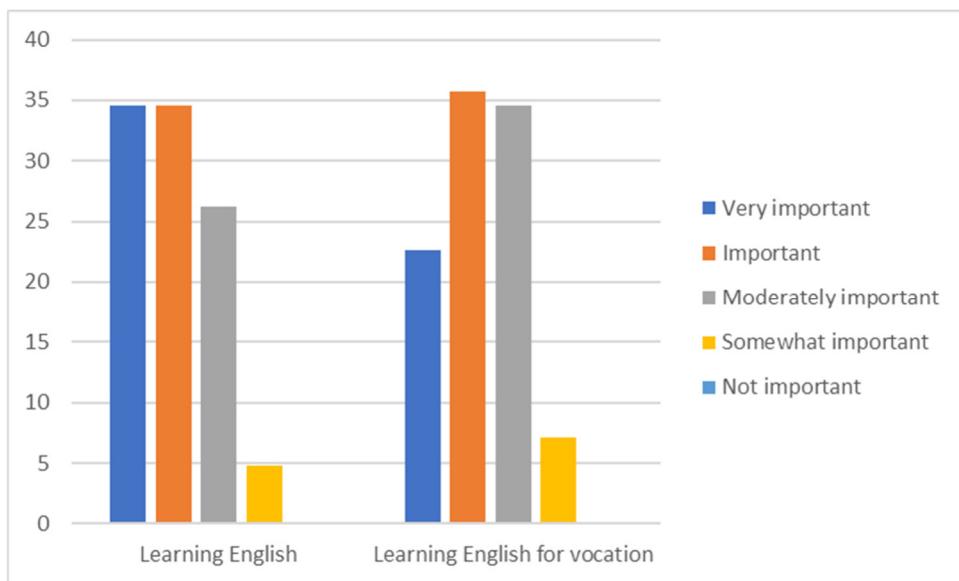


Graf 3. Upotreba uređaja za IKT

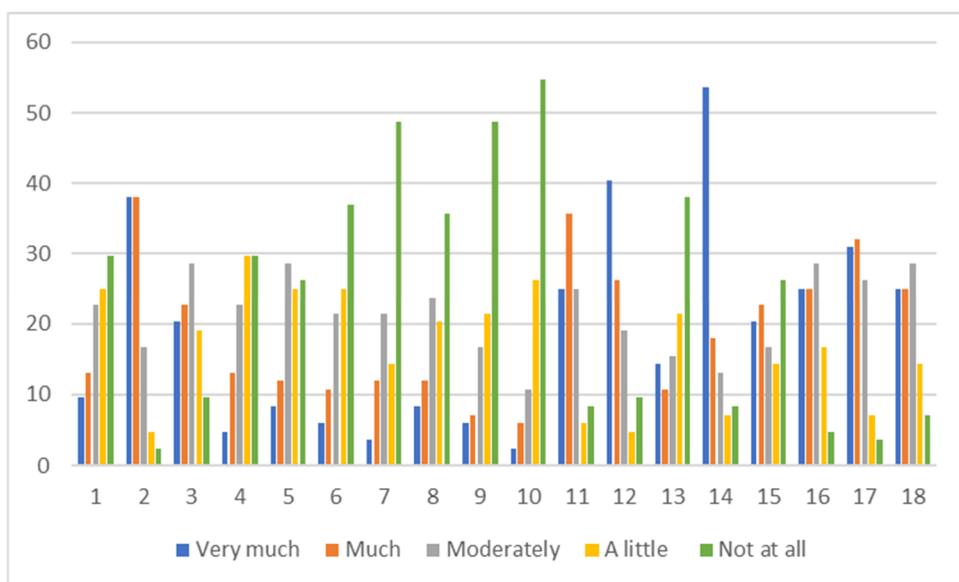
5.4.4. Značaj IKT za učenje stranog jezika

Skoro svi studenti smatraju da je IKT važan za učenje stranog jezika, bilo da se radi o opštem nemačkom ili engleskom ili nemačkom / engleskom jeziku struke (graf 4). Preko 90% ispitanika se slaže da je ili veoma važno, važno ili umereno važno. Nije bilo studenata koji su mislili da IKT nije važan za učenje nemačkog / engleskog jezika. Nije bilo značajnih razlika u proceni važnosti IKT-a za učenje stranog jezika između grupe koja svakodnevno koristi IKT i grupe koja ga koristi ređe. Nije bilo značajnih razlika u proceni važnosti IKT-a za učenje stranog jezika između različitih studijskih grupa.

Graf 4. Značaj IKT-a za učenje engleskog/nemačkog jezika struke



Graf 5. Korisnost različitih IKT-a za savladavanje nemačkog/engleskog jezika struke



Graf 5 . Korisnost različitih IKT-a za savladavanje nemačkog/engleskog jezika struke.

1 – Softver koji prati obične udžbenike, 2 – Web stranice, 3 – Časkanje, 4 – SMS, 5 – Mail, 6 – Blog, 7 – Moodle platforma, 8 – Forumi za diskusije, 9 – Skajp, 10 – Video konferencije, 11 – Društvene mreže (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn...), 12 – Web video zapisi (YouTube), 13 – Podcastovi, 14 – Filmovi (sa ili bez titlova), 15 – Video igrice, 16 – Automatski prevodioci, 17 – Onajn rečnik i gramatika, 18 – Onlajn kursevi i materijali za učenje stranog jezika

5.4.5. Različita upotreba IKT-a za učenje jezika struke

Procena upotrebe različitih IKT-a za učenje nemačkog / engleskog za struke predstavljena je na grafu 5. Kao najkorisnija ocenjena je celokupna veb stranica sa uopšteno veb-video zapisima i filmovima. Svaka od ovih IKT-a je od strane 35% studenata ocenjena da pomaže mnogo više. Preko 50% ispitanika je ocenilo da su im filmovi jako pomogli. Društvene mreže, automatski prevodioci, onlajn rečnici i gramatike, kao i onlajn kursevi i materijali za nemački i engleski su takođe ocenjeni kao povoljni. Oni su dobili manje glasova, iako su bili od velike pomoći, ali su generalno ocenjeni kao korisni. Za svaku od ovih kategorija kombinovane ocene za veoma korisne i mnogo korisne su bile najmanje 50%. Softver koji prati redovne udžbenike, čavrjanje, SMS i pošta ocenjeni su manje povoljno. Većina studenata ocenila je ove IKT kao umereno ili malo korisne. Najmanje pozitivno ocenjeni su blogovi, Moodle platforma, forumi i video konferencije. Svaka od IKT je dobila najmanje 35% rejtinga da uopšte nije od pomoći, dok su video konferencije ocenjene kao neupotrebljive od strane 54,7% studenata.

18 Mann-Vhitnei U testova je izvedeno kako bi se testiralo da li postoje razlike u proceni korisnosti IKT-a za učenje nemačkog / engleskog jezika struke između studenata koji svakodnevno koriste IKT i onih koji to ne čine. Nisu uočene značajne razlike, što ukazuje da slične IKT u obema grupama smatraju korisnima.

18 Kruskal-Vallis testova je izvedeno kako bi se testiralo da li postoje značajne razlike u proceni korisnosti IKT-a za učenje nemačkog / engleskog jezika struke između studenata različitih fakulteta. Postoje samo značajne razlike u upotrebni SMS-a ($ch^2 = 6.860$, $p = .032$). Post-hoc poređenja sa Mann-Vhitneijem U testom ukazuju da postoje razlike između Učiteljskog fakulteta i GRID odseka na Fakultetu tehničkih nauka ($U = 132.5$, $p = .01$). Studenti sa Učiteljskog fakulteta ocenjuju da su SMS-ovi mnogo korisniji od studenata GRID odeljenja za savladavanje nemačkog / engleskog jezika struke.

5.4.6 Diskusija i zaključci

Rezultati dobijeni u studiji, pokazali su da studenti koriste IKT kako bi naučili i dobili potrebne informacije. Kada se koristi IKT za proučavanje, čini se da su društvene mreže najčešće korišćena tehnologija na dnevnoj bazi, jer je polovina ispitanika to prijavila. Većina studenata nekoliko puta mesečno koristi kancelarijske aplikacije, deljenje informacija i Moodle platformu. Pored toga, digitalni mediji su široko rasprostranjeni za zabavu na dnevnoj bazi, što je u skladu sa ranijim istraživanjima (Radić-Branisljević & Milovanović, 2014). Najčešće korišćene IKT, kao što su kancelarijske aplikacije i deljenje informacija na Internetu, koriste se za proučavanje na sličnoj frekvenciji, bez obzira da li se koriste svakodnevno ili ređe, ali, oni koji ih svakodnevno koriste, sve češće koriste složenije oblike tehnologije. Postoje značajne razlike u korišćenju medijskih usluga i Moodle platforme. U korišćenju Moodle platforme jedina razlika je postojala između studenata sa Učiteljskog fakulteta i studenata Biomedicinskog inženjeringu (BMI) sa Fakulteta tehničkih nauka. BMI studenti koriste Moodle znatno više. To se može objasniti činjenicom da studenti BMI-a imaju višegodišnju praksu korišćenja svih prednosti učenja stranog jezika na Moodle platformi. Korisnost IKT-a za učenje je očigledna jer olakšava savladavanje obaveza studenata i omogućava lakše i brže pribavljanje potrebnih informacija za učenje. Studenti koji svakodnevno koriste IKT mogu ih maksimalno iskoristiti i više doprineti svojim studijama. Većina studenata, uglavnom, koristi ili računar ili telefon, dok svi, takođe, izuzetno retko koriste tablete ili MP3 uređaje za IKT. Studenti Učiteljskog fakulteta - predškolski nprogram izjavili su da značajno više koriste telefone za IKT u odnosu na one sa Fakulteta tehničkih nauka. Skoro svi učesnici smatraju da je IKT važan za učenje stranih jezika, bilo da se radi o općem nemačkom ili engleskom ili nemačkom / engleskom jeziku struke. Većina ispitanika se slaže da je upotreba IKT ili veoma važna, važna ili umereno važna kada se na stranom jeziku vežba vokabular ili gramatika. Nije bilo učesnika koji su smatrali da je IKT nevažan za učenje stranih jezika. Nisu uočene značajne razlike, što ukazuju da slične IKT u obema grupama smatraju korisnima. Postoje razlike između studenata na predškolskom programu i GRID odseka na Fakultetu tehničkih nauka. Studenti Učiteljskog fakulteta procenjuju da su tekstualne poruke korisnije za ovladavanje jezikom struke od studenata GRID odseka. Pored toga, više od polovine ispitanika je ocenilo da

su filmovi bili korisni zajedno sa društvenim mrežama, automatskim prevodiocima, online rečnikom i gramatikom, kao i online kursevima i materijalima za nemački i engleski jezik. Softver, koji prati redovne udžbenike, časkanje, tekstualne poruke i e-mailove ocenjeni su umereno. Najzad, najnepovoljnije su ocijenjeni blogovi, Moodle platforma, forumi i video konferencije. Ovaj nalaz je u skladu sa prethodnim studijama (Knežević, 2017). Uopšteno, nalazi su u skladu sa prethodnim istraživanjima i ne odstupaju od odgovora studenata sa drugih fakulteta (Arno-Macia, 2012; Knežević, 2017; Radić-Branislavljević & Milovanović, 2015). Statistički značajni rezultati postignuti su samo za neke tehnologije kao što su računari, mobilni telefoni i filmovi.

Rezultati pokazuju da studenti koriste moderne tehnologije za učenje stranog jezika struke. Njihovo učenje je indirektno, tj. studenti, uglavnom, ne koriste tehnologiju sa namerom da uče jezik, već traže informacije preko interneta, komuniciraju sa drugima iz ličnih razloga, obično kroz društvene mreže, slušaju muziku, gledaju filmove i video, igraju video igre. U stvari, studenti koriste malo tehnologije namenjene učenju stranog jezika, posebno stranog jezika struke ili učenju uopšte, kao što su softver koji prati redovne udžbenike, virtualno okruženje za učenje, automatski prevodioci, online kursevi, materijali za učenje jezika i onlajn rečnici i gramatike. Studenti su svesni da uz pomoć tehnologija poboljšavaju svoju jezičku kompetenciju i jezičke veštine, što znači da se bolja komunikacija uglavnom obavlja online. Engleski je i jezik interneta, tako da studenti često nesvesno usvajaju vokabular i gramatiku i razvijaju jezičke veštine.

Zaključak je da studenti imaju potrebu da komuniciraju i zadovoljavaju potrebu za informacijama i zabavom, s jedne strane, i da moraju pokazati jezičke vještine, s druge strane. Ispunjavanjem svojih potreba studenti demonstriraju i poboljšavaju svoju jezičku kompetenciju. S obzirom na to da su rezultati istraživanja pokazali da studenti koriste internet u proseku više od četiri sata dnevno, onda definitivno imaju dovoljno vremena da upoznaju različite alate i, čak i pasivno, usvoje strani jezik. Da bi učili jezik profesije, studenti uglavnom koriste računare, mobilne telefone i televiziju, a od tehnologija, alata i aplikacija studenti biraju video tehnologije - filmove i video materijale i društvene mreže. Zatim tu su veb stranice, časkaonice, forumi za diskusiju, blogovi, video konferencije, itd. Ovi rezultati pokazuju da studenti koriste sve jezičke veštine i tako ih poboljšavaju. Može se zaključiti da, pre

svega, univerziteti i fakulteti treba da stvore uslove za odgovarajuće tehnologije i njihovu primenu u nastavi i, shodno tome, usvoje strategije za definisanje načina njihove primene. Pored toga, institucije visokog obrazovanja treba da organizuju adekvatnu obuku nastavnog osoblja i da ih upoznaju sa mogućnostima određenih tehnologija, aplikacija i alata i koristima od njih. Ministarstvo nauke bi moglo biti uključeno u rešavanje ovih pitanja, na primjer, za obrazovne ustanove da obezbede besplatan internet, različite softvere ili instalaciju platformi za učenje (Moodle, Blackboard, itd.), kao i da učestvuju u kreiranju strategije o primeni IKT u visokom obrazovanju.

Dalja istraživanja mogla bi da se fokusiraju na korišćenje individualnih tehnologija na fakultetima i univerzitetima u Srbiji. Korišćenje društvenih mreža je takođe interesantno za studente i trebalo bi ga dalje istražiti. Buduća istraživanja treba da se fokusiraju i na važnost jezičkih veština za učenje stranog jezika struke u Srbiji.

6. MOODLE PLATFORMA U SAMOREGULISANOM UČENJU STRANOG JEZIKA STRUKE

Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi stranog jezika; Elektronsko učenje: proširivanje i obogaćivanje sadržaja učenja i interakcije; Moodle platforma za učenje stranog jezika; Moodle platforma i didaktički pristup učenju jezika; Mišljenje studenata o Moodle platformi; Učestalost korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u svrhu učenja; Polne razlike između subskala Moodle upitnika; Razlike između fakulteta i smerova na subskalama Moodle upitnika; Korelacije između starosti, ostvarene ocene i subskala upitnika o Moodle platformi.

6.1. Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi stranog jezika

Danas je veoma aktuelna upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi stranog jezika. Nova tehnologija pruža različite mogućnosti za modernizaciju obrazovanja i prilagođavanje procesa učenja potrebama učenika. Shodno tome, glavni trend u obrazovanju je uvođenje široko rasprostranjene digitalne tehnologije u učionice, kako bi se učenici podstakli da uče koristeći internet kao alat za istraživanje i objavljivanje radova, koji uključuje instrukcije na vebu ili dostavljanje radova preko intraneta škole/fakulteta (Gojkov Rajić & Prtljaga, 2016b). Elektronsko učenje proširuje i obogaćuje sadržaj učenja i naglašava interakciju između nastavnika i učenika, učenika i učenika i nastavnika i nastavnika, kao i lakšu izradu testova i zadataka (Norman & Furnes, 2016).

E-učenje ispunjava dva kriterijuma: a) prostorna udaljenost više ne predstavlja prepreku u direktnoj komunikaciji nastavnik-učenik, i b) komunikacija učenja je dvosmerna odnosno interaktivna. E-učenje favorizuje interaktivno učenje kao socijalni proces, u kome učenici preuzimaju aktivnu ulogu i, podupirući i podstičući jedni druge, usvajaju nove sadržaje. Interaktivno učenje ima

pozitivan uticaj na emocionalnu klimu i povećava motivaciju za učenje, jer učenici pomoću nove tehnologije istražuju i dolaze do samostalnih zaključaka, što je za njih danas nešto uobičajeno i poželjno (Gojkov Rajić & Prtljaga, 2016a; Waterhouse, 2005). E-učenje obuhvata nekoliko tipova aplikacija i procesa, uključujući učenje uz pomoć računara, učenje putem interneta, virtuelnu učionicu i međusobnu saradnju. Ono, ne samo da ostvaruje dodatnu vrednost planiranog učenja, već prepoznaje i vrednost neplaniranog učenja i težnju učenika da unaprede svoje učenje, kako bi se poboljšali postignuti rezultati (Gojkov Rajić & Prtljaga, 2016c; Zivlak & Šafranj, 2018; Morrison, 2003).

E-učenje, poznato i kao onlajn učenje ili internetske instrukcije, omogućava prevazilaženje jaza između generacija studenata, koje dolaze i naglašava potrebu za visokim obrazovanjem (Gilbert, 2013). Dostupni alati za kreiranje e-učenja uključuju osnovne kompjuterske programe, kao što su program za obradu teksta i grafički softver za prezentacije, kao i složene kompjuterske programe za kreiranje animacija, filmova i 3D grafičkih simulacija (Bach et al., 2007). Sistemi za upravljanje učenjem (Learning Management System - LMS) su danas glavni alati, koji se koriste za elektronsko učenje. Jedan od njih je i Moodle platforma, besplatan online sistem za upravljanje učenjem (LMS) koji je pogodan za podučavanje jezika (Šafranj & Zivlak, 2018).

6.2. Moodle platforma za učenje stranog jezika

Reč Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) je skraćenica za modularno objektno-orientisano dinamičko okruženje za učenje. Moodle platforma je softver otvorenog koda (OSS) odnosno softver koji je slobodno dostupan ljudima da ga koriste i modifikuju (Devetaković i sar., 2009). Softver je jednostavan za upotrebu i može se unaprediti po želji korisnika. Moodle platforma je dostupna besplatno pod uslovima Opšte javne licence (General Public Licence - GPL) i nema dodatnu cenu licenciranja (Brandle, 2005). To je softverski paket dizajniran da pomogne nastavnicima u kreiranju onlajn kurseva sa mogućnostima dinamične interakcije. Za ovakve sisteme učenja na daljinu potreban je jedino pretraživač (npr. Google chrome, Firefox, Internet Explorer, Opera) da bi učenici pohađali kurs, koji je za njih kreiran.

- Ovaj vrlo popularan LCMS (Learning Content Management System) alat nastao je kao doktorska disertacija australijskog naučnika i

predavača Martina Dugimasa (Dougamas & Taylor, 2003). Sistem se zasniva na pedagoškim principima i koristi se za učenje na daljinu (e-learning), kombinovano učenje (blended learning), obrnuto učenje (flipped learning) i druge pristupe elektronском učenju. Ovaj softverski alat koriste univerziteti, škole, i pojedinci radi unapređivanja nastave stranog jezika kao i nastave velikog broja drugih predmeta uz pomoću Web tehnologija. To je lako upotrebljiv alat za kreiranje i vođenje kurseva, koji su dizajnirani tako da budu kompatibilni, fleksibilni i lako izmenljivi (Lalić i sar., 2017). Alat je razvijen upotrebom PHP jezika, koji obezbeđuje nezavisnost od platforme koju karakterišu sledeći elementi :

- jasan i očigledan web dizajn,
- za razumevanje jednostavni prikazi softvera,
- jednostavna dokumentacija za programere i korisnike,
- dobro struktuirani i za korišćenje jednostavni mail-ing liste i forumi, kao i posedovanje sistema za praćenje log informacija.

Aplikacija se može besplatno preuzeti sa službene Web stranice (<https://moodle.org/>) a trenutno ima preko 125 miliona korisnika i 93 hiljade registrovanih sajtova u 232 države. Moodle platforma se stalno usavršava zahvaljujući radu vrhunskih stručnjaka. Njena instalacija i održavanje je u poslednjim verzijama znatno pojednostavljeni, tako da se sve više institucija odlučuje za ovu platformu pri izboru okruženja za elektronsko učenje nastavnih predmeta odnosno stranog jezika. Platforma je osmišljena tako da svaki korisnik poseduje jedinstveni nalog za pristup. Takođe, u zavisnosti od kursa kojem pristupa, korisnik može imati različite uloge kao što su: asistent, nastavnik, student, menadžer kursa, administrator i gost, uz mogućnost preimenovanja uloga, ukoliko se za to ukaže potreba. Svaka uloga podrazumeva određeni stepen uređivačkih prava na kursu. Velika prednost Moodle platforme je postojanje snažne i brojne Moodle zajednice, i timova posvećenih stalnom unapređenju mreže (Sarrab & Rehman, 2014).

6.3. Moodle platforma i didaktički pristup učenju jezika

Razvoj komunikativnih veština studenata je značajno unapređen u nastavi stranog jezika, što podrazumeva interaktivnost između nastavnika i učenika, studenata i studenata, nastavnika i nastavnika. Takođe, značajan napredak u

tehnologiji, kao što su brze internetske veze, snažniji i pristupačniji računari, čine implementaciju sinhronih i asinhronih zadataka učenja pedagoški izvodljivim (Brandle, 2005). Na taj način Moodle platforma omogućava društveno-konstrukcionistički pristup obrazovanju, a učenici mogu doprineti obrazovnim iskustvima na alternativne načine.

Moodle platforma se konfiguriše prema potrebama studenata i nastavnika što dozvoljava omogućavanje ili onemogućavanje funkcija i brzu integraciju svega što je potrebno za kurs, pri čemu se koristi kompletan opseg ugrađenih funkcija, što uključuje i spoljne kolaborativne alate, kao što su wiki, forumi i blogovi. Zaštita podataka i privatnosti studenata unapređena je kroz stalno ažuriranje i implementiranje komponenti zaduženih za zaštitu od neovlašćenog pristupa i gubitka podataka. Platforma omogućava učenicima da postave komentare ili da diskutuju o zadatoj temi na forumu. Moodle platforma omogućava konvencionalne instrukcije u učionici (Cole & Foster, 2008), odnosno društveno-konstrukcionistički pristup učenju.

Neke od glavnih karakteristika Moodle platforme, koje se odnose na učenje i podučavanje jezika su sledeće:

- to je moćan i eklektičan LMS alat, a administratori mogu u potpunosti kontrolisati njegove funkcije;
- aktivnosti učenika mogu se čuvati u dnevnicima, tako da nastavnici mogu proveriti što su učenici uradili;
- nastavnici mogu u potpunosti kontrolisati izradu i rok predaje radova i vremenske okvire za izradu zadataka, testova, učešće na forumu i razgovore;
- Moodle platforma omogućava različite strategije ocenjivanja;
- testovi uključuju sledeće tipove odgovora: popunjavanje, višestruki izbor odgovora, ispravno-pogrešno, podudaranje, kratak odgovor, esej, spajanja, itd (Brandle, 2005).

Moodle platforma, dizajnirana za društveno-konstrukcionistički pristup učenju, nudi mnogo korisnih alata kao što su Wikis, forumi, razgovori, blogovi i radionice, tako da nastavnici mogu primeniti različite formate društvene interakcije i saradnje na njihovo učenje. Učenici se mogu podeliti u podgrupe (vidljive ili odvojene), međusobno mogu sarađivati u chat aktivnostima, ili se uključiti u asinhronne diskusije u Wikis-u i forumima. Svi pisani „dijalozi“ u sobama za čakanje mogu se čuvati za kasnije. (Wu, 2008)

Moodle platforma, ne samo da obezbeđuje onlajn učenje stranog jezika, već pruža i niz mogućnosti za aktivnu diskusiju, razmenu ideja i informacija, a u isto vreme je i sredstvo za kooperativno učenje studenata. Uloga nastavnika u takvom okruženju je da olakša generisanje informacija od strane učenika, kao i razmenu tih informacija, a ne da kontroliše njihovu isporuku i tempo (Bonk, 2009). Međutim, ključni cilj aktivnosti je vežbanje i grupno rešavanje problema, što pomaže studentima da urade ono što nisu mogli pojedinačno. Prema ranijem istraživanju (Bonk, 2009), elektronska saradnja u maloj grupi studenata zahteva znatno više vremena i truda od tradicionalnog okruženja za učenje, međutim može mnogo brže generisati nova znanja, stavove i ponašanja studenata.

Primena tehnologije u nastavi jezika struke ima višestruku ulogu. S jedne strane, to je pomoći alat pri učenju, a u isto vreme, je i mesto na kome nastaju novi oblici komunikacije. Za njihovu pravilnu primenu značajno je prepoznati potrebe učenika, a s obzirom na to da se tehnologije sve brže razvijaju i ustupaju mesto novim oblicima, važno je odabrati odgovarajuću i u skladu sa tim potrebama i naučiti koristiti tehnologije na najbolji način.

Istraživanja (Escobar-Rodriguez & Mongo-Lozano, 2012) su pokazala da se nastavna aktivnost i usvajanje gradiva bitno menjaju i usavršavaju primenom elektronskih kurseva (Moodle platforme), a studenti unapređuju svoje znanje i veštine, što se potvrđuje njihovim ocenama. Drugo istraživanje (Knežević, 2017) sa Moodle platformom i korišćenjem blogova i Wiki-ja u nastavi stranog jezika potvrdilo je neke ranije rezultate o učenju uz pomoć novih tehnologija (Bradley et al., 2011), odn. da je usvajanje novog znanja ograničeno, zato što su ove aktivnosti u službi provere znanja, dok studenti imaju slobodu da tumače svoja iskustva i da dele svoje ideje i razmišljanja sa kolegama. Takođe je potvrđeno i istraživanje Vorda (Ward, 2005) da uz pomoć bloga učenici imaju mogućnost da pokažu svoje znanje što ih čini prikladnim za alternativnu proveru znanja. Drugo istraživanje (Radić-Branisljević & Milovanović, 2015) ističe neograničen izvor informacija na internetu, odnosno komunikaciju preko platformi, foruma, četova, društvenih mreža i Skype-a, što daje prednost učenju jezika van učionice, u svako vreme i na svakom mestu. Samostalno organizovanje procesa učenja uz pomoć nastavnika i objašnjenja na internetu. Autori ističu da još uvek ne postoje detaljne studije o primeni novih tehnologija, da se one ne primenjuju redovno, da su nastavnici nedovoljno obučeni za rad na internetu i da neadekvatno koriste Web alate.

Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu je 2014. godine osnovao Laboratoriju za učenje na daljinu (engl. e-learning laboratory – eLLab) sa ciljem da elektronsko učenje približi svojim studentima i omogući im rad i učenje u virtuelnom okruženju (Lalić i sar., 2017). Moodle platforma za učenje na daljinu predstavlja podršku konvencionalnim studijama na svim premetima pa tako i učenju stranog jezika. Fleksibilnost ove platforme potvrđuje činjenica da nastavnici i studenti mogu da pristupe elektronskim kursevima svakog dana, u bilo koje vreme sa različitih lokacija, a pri tome koriste uređaje, koji imaju pristup internetu, nezavisno od toga koji Web pregledač koriste. Intenzitet upotrebe platforme je višestruko dupliran od početka rada do danas. Istraživanja su pokazala da se primenom elektronskih kurseva proces učenja i izvođenja nastave značajno usavršava, a korisnici stiču bolje znanje i veštine, što potvrđuju njihove ocene. Najnovija istraživanja o intenzitetu korišćenja Moodle eLLab platforme potvrđuju stalan trend rasta u svim značajnim segmentima merenja: broj pregleda stranica, broj kurseva, aktivan broj korisnika na platformi i ukupan broj korisnika. Distribucija kurseva po departmanima fakulteta se prati kontinuirano kao i vrste pregledača, operativnih sistema, vrste uređaja koji se koriste, pristupi po danima u nedelji, lokacije pristupa i slično (Lalić i sar., 2017).

U oblasti jezika struke, treba naglasiti da digitalni diskurs danas dobija sve veću pažnju, pa tako i ovo istraživanje ima za cilj da se sagledaju mišljenja studenata Fakulteta tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu i Učiteljskog fakulteta u Beogradu, koji koriste Moodle platformu, da bi dopunili svoje učenje stranog jezika struke i povezanost između starosti ispitanika i ocena iz stranog jezika i njihovih mišljenja i korišćenja Moodle platforme. Svrha ovoga je da se sagledaju mogućnosti upotrebe elektronskih alata za personalizovano učenje stranog jezika struke, radi bolje motivacije za učenje i veće efikasnosti učenja.

Istraživačko pitanje je: kako studenti procenjuju značaj LCMS (Learning Content Management System) alata za učenje stranog jezika struke. Prema cilju istraživanja i istraživačkom pitanju postavljene su sledeće hipoteze:

Opšta hipoteza:

"Mišljenje studenata o Moodle platformi je pozitivno."

Radne hipoteze:

Prva hipoteza: "Pristup Moodle platformi je jednostavan za studente."

Druga hipoteza: "Mišljenje studenata o pristupu i korišćenju platforme je nepromenjeno i kada se u posmatranje istog uključe varijable: pol, vrsta fakulteta odnosno smera, starost ispitanika i ocena iz stranog jezika struke."

Prediktivna varijabla je pristup Moodle platformi, a kriterijska je mišljenje studenata o vrednosti učenja stranog jezika struke putem Moodle platforme. Intervenišuće varijable su pol, starost, uspeh, i fakultet/smer.

6.4. METOD

6.5. Uzorak

Uzorak je prigodan, a čini ga 348 studenata Učiteljskog fakulteta u Beogradu i Fakulteta tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu. Starost ispitanika bila je od 20 do 30 godina ($AS = 22.19$, $SD = 1.76$), pri čemu je 179 (51.14%) ispitanika bilo ženskog pola. 87 (24.85%) ispitanika bio je sa Učiteljskog fakulteta u Beogradu (UF), a 261 (75.15%) sa Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu (FTN). 220 (62.85%) ispitanika bili su sa smera Elektronika, energetika i telekomunikacije (E1), dok je 41 (11.71%) ispitanik bio sa smera Grafičko inženjerstvo i dizajn (GRID). Studenti Učiteljskog fakulteta u Beogradu su učili nemački jezik struke, dok su studenti Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu učili engleski jezik struke.

6.6. Instrumenti

Upitnik o Moodle platformi. Ovaj instrument namenjen je procenjivanju stava o Moodle platformi. Sastoji se od 20 pitanja sa binarnim formatom odgovora i podeljen je na 5 manjih celina (subskala). Subskale sadrže pitanja koja se odnose na Pristup Moodle platformi (3 pitanja), Interakciju (3 pitanja), Raspored i strukturu Moodle platforme (2 pitanja), Moodle izvore (6 pitanja), i Mišljenje studenata o platformi (6 pitanja). Pouzdanost delova upitnika je zadovoljavajuća i za 4 subskale je iznad $\alpha = .7$ (od $\alpha = .708$ za Mišljenje studenata do $\alpha = .901$ za interakciju). Jedino subskala Raspored i struktura imaju nešto niži koeficijent pouzdanosti $\alpha = .62$. Koeficijent pouzdanosti bi

trebao da bude $> .7$ da bi pouzdanost bila okarakterisana kao zadovoljavajuća, ali to zavisi i od broja stavki u skali. S obzirom da ovde imamo 2 stavke $.62$ nije suviše nisko.

U ovom eksplorativnom istraživanju je korišćena metoda sistematskog neekperimentalnog posmatranja, a podaci su prikupljeni putem skale procene, tj. upitnika Likertovog tipa, sa pet stepeni i skale sa binarnim formatom odgovora. Dobijeni podaci su testirani statističkim paketom SPSS.

6.6.1. Analiza podataka

Deskriptivna statistika i grafički prikaz korišćeni su za pregled mišljenja studenata o pojedinačnim aspektima Moodle platforme, kao i informacionim i komunikacionim tehnologijama koje koriste za učenje.

Neparametrijski testovi (Mann–Whitney U test i Kruskal–Wallis test) korišćeni su kako bi se ispitale polne razlike, i razlike između smerova u odnosu na skorove na subskalama upitnika o Moodle platformi. Neparametrijski testovi su odabrani, jer su subskale ordinalnog nivoa merenja. Povezanost između starosti, ostvarene ocene iz stranog jezika i subskala upitnika o Moodle platformi ispitana je Spirmanovim koeficijentom korelacije.

6.6.2. Nalazi

6.6.3. Mišljenje studenata o Moodle platformi

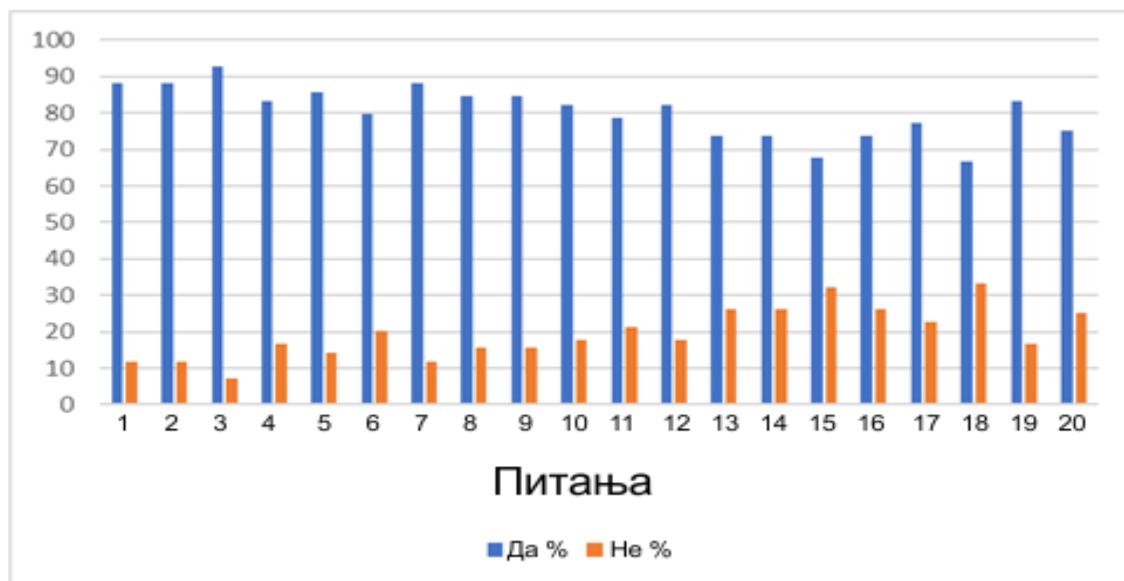
Pregled odgovora studenata na upitnik o Moodle platformi prikazan je na Slici 1. 88.1% studenata smatra da je Moodle platformi lako pristupiti kako iz kompjuterske učionice, tako i od kuće. Čak 92.8% studenata smatra da je Moodle platforma brza i pouzdana.

Mišljenja studenata su pozitivna i u slučaju procene interakcije. Preko 83% studenata smatra da je lako predstavljati se i izražavati na platformi. 85.7% smatra da lako komuniciraju sa nastavnikom, dok 79.7% smatra da lako komuniciraju sa kolegama na platformi.

Više od 88% smatra da je informacija lako razumljiva, dok se u 85.5% slažu da je platforma dobro planirana i strukturisana i da se lako koristi.

Studenti imaju pozitivno mišljenje i o Moodle izvorima. 84.5% se slaže da je platforma korisna u ažuriranju informacija, a 82.14% da je korisna za preuzimanje ili čitanje online pisanih resursa za učenje stranog jezika. Skoro 80% smatra da je korisna za onlajn testove i vežbe za učenje stranog jezika, 82.14% smatra da je korisna za uključivanje i učestvovanje u diskusijama na forumu. 73.8% smatra da je korisna za gledanje ili slušanje audio i video datoteke, a isti je i procenat studentata, koji smatra da je korisna u onlajn časkanju.

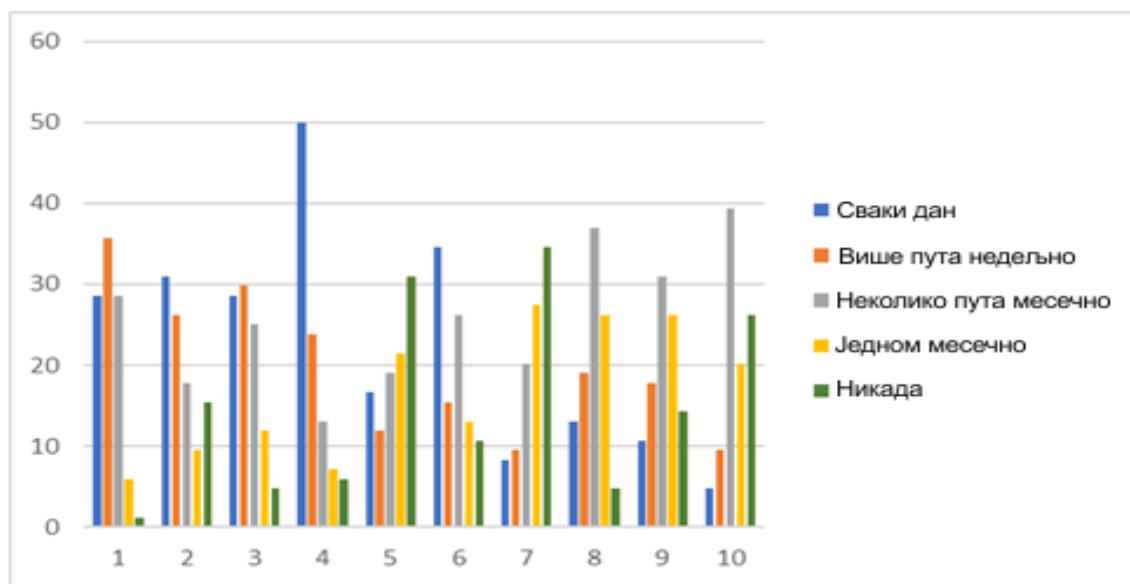
Na pitanje o tome da li su više sigurni u sebe kada koriste platformu 67.8% je odgovorilo sa da. 73.8% studenata se slaže da je njihovo učenje poboljšano kada koriste platformu. 77.3% smatra da moraju biti veoma disciplinovani, kada koriste platformu, a 66.6% smatra da moraju unaprediti svoje veštine kucanja, kada koriste Moodle. 83.3% se izjasnilo da platformu koriste samo u okviru zahteva za kurs stranog jezika, ali je 75% izjavilo da želi da koristi Moodle platformu u drugim kursevima u budućnosti.



Graf 1. Odgovori studenata na pitanja o Moodle platformi.

6.4. Učestalost korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u svrhu učenja

Iz Grafa 2 se vidi da se polovina studenata izjasnila da svakodnevno koristi društvene mreže u svrhu učenja, odnosno digitalne medije za zabavu. Web sajtove, sinhronu i asinhronu komunikaciju koristi trećina ispitanika svakodnevno ili nekoliko puta nedeljno za potrebe učenja stranog jezika. Ostale informaciono-komunikacione tehnologije studenti koriste nešto ređe. Možemo reći da studenti poznaju mogućnosti interneta i da rado koriste prednosti digitalnih medija.



Graf 2. Odgovori studenata na pitanja koje informacione i komunikacione tehnologije koriste za učenje izraženi u procentima:

1 – Web sajtovi, 2 – Sinhrona komunikacija (četovi, video konferencije, Skype, virtualni svetovi i sl.), 3 - asinhrona komunikacija (mejlovi, SMS, forumi i sl.), 4 - društvene mreže (Facebook, Twitter, Instagram i sl.), 5 - medijski servisi (TV, onlajn TV, onlajn radio), 6 - digitalni mediji za zabavu (filmovi, muzika), 7 - digitalne igre, 8 - razne office aplikacije (Word, Excel, PowerPoint), 9 - Deljenje informacija na internetu (Wiki, blog, interesne grupe i sl.), 10 - Moodle platforma.

6.6. Polne razlike između subskala Moodle upitnika

5 Mann–Whitney U testova sprovedeno je kako bi se ispitale polne razlike između skorova na subsklama Moodle upitnika. Rezultati (tabela 1) pokazuju da ne postoje polne razlike ni na jednoj od skala.

Tabela 1. Polne razlike na 5 subskala upitnika o Moodle platformi

Grupa	Prosečan rang	U test	p
Pristup	Muški deo uzorka	42.45	879.5 .977
	Ženski deo uzorka	42.55	
Interakcija	Muški deo uzorka	43.83	827 .505
	Ženski deo uzorka	41.23	
Struktura	Muški deo uzorka	42.98	862 .803
	Ženski deo uzorka	42.05	
Izvori	Muški deo uzorka	44.11	815.5 .526
	Ženski deo uzorka	40.97	
Miš.stud.	Muški deo uzorka	43.40	844.5 .728
	Ženski deo uzorka	41.64	

6.6. Razlike između fakulteta i smerova na subskalama Moodle upitnika

5 Kruskal–Wallis testova sprovedeno je, kako bi se ispitale razlike između fakulteta i smerova u proceni različith aspekata Moodle platforme. Rezultati (tabela 2) ukazuju da značajne razlike između fakulteta i smerova postoje u odnosu na procenu Pristupa i Interakcije Moodle platforme, kao i na skali Mišljenje studenata. Dodatno su sprovedeni Mann–Whitney U testovi (Tabela 3) u cilju post-hoc poređenja grupa sa varijablama na kojima su dobijene značajne razlike. Na subskali Pristup više skorove ostvaruju studenti sa

smerova E1 i GRID, u odnosu na UF. Ne postoje značajne razlike između procena studenata sa E1 i GRID. U slučaju interakcije razlike postoje između studenata sa E1 i UF, pri čemu studenti sa E1 postižu nešto više skorove. Na subskali Mišljenje studenata smer E1 pokazuje nešto pozitivnije mišljenje u odnosu na studente sa UF i GRID.

Tabela 2. Razlike između fakulteta i smerova na 5 subskala upitnika o Moodle platformi

Grupa	Prosečan rang	χ^2	df	p
Pristup	UF	34.52	8.60	2 .013
	E1	44.53		
	GRID	48.50		
Interakcija	UF	32.74	10.63	2 .005
	E1	47.22		
	GRID	38.00		
Struktura	UF	40.50	.38	2 .825
	E1	43.16		
	GRID	43.20		
Izvori	UF	35.00	3.05	2 .217
	E1	45.00		
	GRID	45.00		
Mišljenje studenata	UF	27.21	16.59	2 .000
	E1	50.29		
	GRID	33.30		

Tabela 3. Međugrupne razlike na varijablama Pristup, Interakcija i Mišljenje studenata

Grupa 1	Grupa 2	AS 1	AS 2	U test	p
Pristup	UF	E1	2.28	2.79	.424 .013
	UF	GRID	2.28	3.00	.70 .043
	E1	GRID	2.79	3.00	.240 .316
Interakcija	UF	E1	1.81	2.73	.372.5 .002
	UF	GRID	1.81	2.60	.84 .318
	E1	GRID	2.73	2.60	.199 .051
Mišljenje studenata	UF	E1	3.28	5.01	.251 .000
	UF	GRID	3.28	3.80	.89.5 .519
	E1	GRID	5.01	3.80	.157.5 .029

Napomena. AS 1 i 2 – Aritmetičke sredine grupa na varijabli.

6.7. Korelacije između starosti, ostvarene ocene i subskala upitnika o Moodle platformi

Spirmanov koeficijent korelacije ukazuje da postoji značajna pozitivna povezanost između starosti i Pristupa ($rs = .232$, $p = .034$) i starosti i Interakcije ($rs = .245$, $p = .025$). Ostvarena ocena iz stranog jezika ne ostvaruje značajne povezanosti ni sa jednom od subskala upitnika o Moodle platformi.

Rezultati istraživanja pokazuju sledeće:

Opšta hipoteza "Mišljenje studenata o Moodle platformi je pozitivno" je potvrđena.

Prva radna hipoteza "Pristup Moodle platformi je jednostavan za studente" je potvrđena.

Druga radna hipoteza "Mišljenje studenata o pristupu i korišćenju platforme je nepromenjeno i kada se u posmatranje istog uključe varijable: pol, vrsta fakulteta odnosno smera, starost ispitanika i ocena iz stranog jezika struke" je delimično potvrđena.

6.4. Diskusija i zaključci

Pregled odgovora studenata ukazuje da čak polovina ispitanika svakodnevno koristi društvene mreže u svrhe učenja. Trećina ispitanika svakodnevno koristi digitalne medije za zabavu. Sinhronu komunikaciju odnosno četove, video konferencije, Skype i virtuelne svetove studenti takođe koriste u velikoj meri, neki svakodnevno (30.9%), a neki nekoliko puta nedeljno (26.2%) što je u skladu sa ranijim istraživanjem (Radić-Branisljević & Milovanović, 2015). Web sajtovi se generalno koriste često i studenti ih za učenje koriste ili svakodnevno (28.5%) ili više puta nedeljno (35.7%) što ide u prilog istraživanju Vorda (Ward, 2005). Slična je i učestalost korišćenja asihrone komunikacije, odnosno upotreba mejlova, SMS poruka i foruma u svrhu učenja (28.5% svakodevno i 29.7% više puta mesečno). Za ostale informaciono-komunikacione tehnologije studenti se izjašnjavaju da ih koriste nešto ređe, te se u slučaju Office aplikacija, deljenja informacija na Internetu i Moodle platforme ispitanici izjašnjavaju da ih najčešće koriste nekoliko puta mesečno (30 – 40%). Studenti u najmanjoj meri koriste medijske servise i digitalne igre za zabavu u svrhu učenja, i najveći procenat (> 30%) nikada ne koristi ove tehnologije za učenje.

Mišljenje studenata o Moodle platformi je pozitivno, odnosno 88.1% studenata smatra da je Moodle platformi lako pristupiti kako iz kompjuterske učionice, tako i od kuće, dok skoro svi ispitanici (92.8%) smatraju da je Moodle platforma brza i pouzdana.

Mišljenja studenata su, takođe, pozitivna i u slučaju procene interakcije. Skoro svi studenati smatraju da je lako predstavljati se i izražavati na platformi i da se lako uspostavlja komunikacija sa nastavnikom i kolegama. Više od 88% smatra da je informacija lako razumljiva, dok se skoro svi slažu da je platforma dobro planirana i strukturisana, i da se lako koristi.

Studenti imaju, takođe, pozitivno mišljenje i o Moodle izvorima. 84.5% se slaže da je platforma korisna u ažuriranju informacija i za preuzimanje ili čitanje onlajn pisanih resursa za učenje stranog jezika. Skoro 80% ispitanika smatra da je korisna za onlajn testove i vežbe za učenje stranog jezika, uključivanje i učestvovanje u diskusijama na forumu i za gledanje ili slušanje audio i video datoteke, a sličan je i procenat studenata, koji smatra da je korisna u onlajn časkanju.

Na pitanje o tome da li su više sigurni u sebe kada koriste platformu 67.8% je odgovorilo potvrđno. Više od dve trećine studenata se slaže da je njihovo učenje poboljšano kada koriste platformu, što je u skladu sa ranijim istraživanjem (Escobar-Rodriguez & Mongo-Lozano, 2012). Takođe, da moraju biti veoma disciplinovani i da moraju unaprediti svoje veštine kucanja, kada je koriste. 83.3% se izjasnilo da platformu koriste samo u okviru zahteva za kurs stranog jezika, ali je 75% izjavilo da želi da koristi Moodle platformu za potrebe drugih kurseva u budućnosti.

Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoje polne razlike ni na jednoj od skala upitnika. Postoje neznatne razlike između smerova na subskali Pristup, Interakcija i Mišljenje studenata iz upitnika o Moodle platformi. U slučaju Pristupa nešto više procene imaju studenti elektrotehničkog smera. U slučaju Interakcije i Mišljenja ovi studenati imaju nešto više skorove u odnosu na ostale ispitanike. Takvo mišljenje možemo obrazložiti većom zainteresovanosti i predispozicijama studenata elektrotehničkog smera za rad sa digitalnim alatima, s obzirom da ih koriste svakodnevno i za druge predmete. Njihova buduća profesija zahteva stalno usavršavanje u upotrebi softvera i digitalnih alata.

Starost studenata ostvaruje značajne pozitivne, ali dosta niske povezanosti sa subskalama Pristup i Interakcija, što znači da, što su studenti stariji, generalno bolje procenjuju te aspekte Moodle platforme.

PRILOZI: Instrumenti

1. Crte ličnosti: Velikih 5 plus 2 (Čolović et al., 2014)

br.	Tvrđnje	Odgovori				
		1	2	3	4	5
1.	Veoma sam uporan/a.					
2.	Često provočiram druge.					
3.	Pratim nova zbivanja u umetnosti (muzika, film, književnost...).					
4.	Družim se sa velikim brojem ljudi.					
5.	Ja sam rođeni/a pobednik/ca.					
6.	Lako se obeshrabrim.					
7.	Za mene važi: ono što možeš da uradiš danas, ne ostavljam za sutra.					
8.	Često se podsmevam drugima.					
9.	Ja sam šarmantna osoba.					
10.	Uživam da me se drugi plaše.					
11.	Nije mi problem da prevarim nekog.					
12.	Imam različita interesovanja.					
13.	Ja sam mudra osoba.					
14.	Može se reći da sam prgava osoba.					
15.	Volim ljude.					
16.	Mislim da sam veoma talentovan/a.					
17.	Ja baš nemam sreće.					

18.	Ja sam prijatna osoba.	1	2	3	4	5
19.	Često iskorišćavam druge.	1	2	3	4	5
20.	Bavim se mnogim zanimljivim stvarima u slobodno vreme.	1	2	3	4	5
21.	Stvoren/a sam za velika dela.	1	2	3	4	5
22.	Veoma sam marljiv/a i vredan/a.	1	2	3	4	5
23.	Često lažem.	1	2	3	4	5
24.	Uvek ispunjavam sve svoje obaveze.	1	2	3	4	5
25.	Ja sam "teška" osoba.	1	2	3	4	5
26.	Mislim da imam neke posebne kvalitete.	1	2	3	4	5
27.	Često se osećam ogorčeno.	1	2	3	4	5
28.	Sve što počnem, to i završim.	1	2	3	4	5
29.	Volim da naređujem.	1	2	3	4	5
30.	Osećam da je život nepravedan prema meni.	1	2	3	4	5
31.	Imam blagu narav.	1	2	3	4	5
32.	Ja sam nesrećna osoba.	1	2	3	4	5
33.	Veoma sam temeljan/a u onome što radim.	1	2	3	4	5
34.	Često me more tužne misli.	1	2	3	4	5
35.	Često protivrečim drugim ljudima.	1	2	3	4	5
36.	Sklon/a sam da odlažem obaveze.	1	2	3	4	5
37.	Volim svuda da zabodem nos.	1	2	3	4	5
38.	Pričljiv/a sam.	1	2	3	4	5
39.	Ja sam važna osoba	1	2	3	4	5
40.	Nemaran/a sam kada su obaveze u pitanju.	1	2	3	4	5

41.	Često pobesnim.	1	2	3	4	5
42.	Lako se iznerviram.	1	2	3	4	5
43.	Uglavnom sam dobro raspoložen/a.	1	2	3	4	5
44.	Voleo/a bih da isprobam što više stvari u životu.	1	2	3	4	5
45.	Ja sam moćna osoba.	1	2	3	4	5
46.	Često sam zabrinut/a.	1	2	3	4	5
47.	Često se suprotstavljam mišljenju drugih.	1	2	3	4	5
48.	Pomalo spletkarim.	1	2	3	4	5
49.	Osećam da mi nova saznanja obogaćuju život.	1	2	3	4	5
50.	Lako planem.	1	2	3	4	5
51.	Veoma sam srdačan/a.	1	2	3	4	5
52.	Neka umetnička dela mogu u meni da pobude snažna osećanja.	1	2	3	4	5
53.	Stalno se usavršavam i napredujem.	1	2	3	4	5
54.	Ja sam uticajna osoba.	1	2	3	4	5
55.	Ja sam vedra osoba.	1	2	3	4	5
56.	Često me muči osećanje krivice.	1	2	3	4	5
57.	Veoma sam društven/a.	1	2	3	4	5
58.	Često tragam za informacijama o stvarima koje me zanimaju.	1	2	3	4	5
59.	Ja sam lenja osoba.	1	2	3	4	5
60.	Žudim za uzbudnjima i novinama.	1	2	3	4	5
61.	Često mislim da život nema smisla.	1	2	3	4	5
62.	Ponekad pomislim da sam jeziv čovek.	1	2	3	4	5

63.	Ja sam kreativna osoba.	1	2	3	4	5
64.	Lako se zbližavam s' ljudima.	1	2	3	4	5
65.	Često ogovaram druge.	1	2	3	4	5
66.	Često smandrljam neki posao.	1	2	3	4	5
67.	Često se posvađam sa drugima.	1	2	3	4	5
68.	Imam veoma visoko mišljenje o sebi.	1	2	3	4	5
69.	Često osećam teskobu.	1	2	3	4	5
70.	Pun/a sam energije.	1	2	3	4	5

2. SPREMNOST NA KOMUNIKACIJU

WILLINGNESS TO COMMUNICATE (WTC), McCroskey, J. C. (1992)

Navedeno je 20 situacija u kojima osoba može izabrati da razgovara ili ne razgovara. Prepostavite da imate potpunu slobodu izbora. Navedite u prostoru s leve strane stavke koji procenat vremena čete odvojiti za komunikaciju. (0 = Nikada do 100 = Uvek)

- ____ 1. Razgovarate sa službenikom na železničkoj stanici.
- ____ 2. Razgovarate sa lekarom.
- ____ 3. Održite govor grupi stranaca.
- ____ 4. Razgovarate sa poznanikom dok stojite u redu.
- ____ 5. Razgovarate sa prodavcem u prodavnici.
- ____ 6. Razgovarate na velikom sastanku prijatelja.
- ____ 7. Razgovarate sa policajcem.

- 8. Razgovarate sa malom grupom stranaca.
- 9. Razgovarate sa prijateljem dok stojite u redu.
- 10. Razgovarate sa konobarom u restoranu.
- 11. Razgovarate na velikom sastanku poznanika.
- 12. Razgovarate sa strancem dok stojite u redu.
- 13. Razgovarate sa sekretaricom.
- 14. Održite govor grupi prijatelja.
- 15. Razgovarate u maloj grupi poznanika.
- 16. Razgovarate sa đubretarom.
- 17. Razgovarate na velikom sastanku stranaca.
- 18. Razgovarate sa supružnikom (ili devojkom / dečkom).
- 19. Razgovarate u maloj grupi prijatelja.
- 20. Održite govor grupi poznanika.

3. UPITNIK O SAMOPOUZDANJU VLADANJA STRANIM JEZIKOM

(prema: *Questionnaire of English Language Self-Efficacy (QESE), (Kim et al., 2021)*)

Uputstvo: Broj ispred tvrdnji o samopouzdanju za koji mislikte da odgovara Vama unesite na liniju koja se daje u produžetku.

1. Ne znam da to uradim u potpunosti
2. Ne znam to da uradim
3. Verovatno ne znam to da uradim
4. Verovatno znam da to uradim

5. U principu znam to da uradim

6. Znam to da uradim

7. Znam to da uradim odlično

1. Da li razumete priče ispričane na engleskom/nemačkom? _____
2. Možete li sami da uradite domaće zadatke kada oni uključuju čitanje tekstova na engleskom/nemačkom? _____
3. Da li razumete strane TV programe na engleskom/nemačkom? _____
4. Možete li opisati svoj univerzitet drugim ljudima na engleskom/nemačkom?

5. Možete li da sastavljate poruke na engleskom/nemačkom na internetu (fejsbuk, tviter, blogovi, itd.)? _____
6. Možete li da opišete put do univerziteta od mesta gde živite na engleskom/nemačkom? _____
7. Možete li napisati tekst na engleskom/nemačkom? _____
8. Možete li ispričati priču na engleskom/nemačkom? _____
9. Da li razumete radio programe u zemljama engleskog/nemačkog govornog područja? _____
10. Da li razumete TV programe na engleskom/nemačkom jeziku napravljene u Srbiji?
11. Možete li ostaviti poruku za drugog studenta na engleskom/nemačkom?

12. Možete li da pogodite značenje nepoznatih reči kada čitate engleski/nemački tekst? _____
13. Možete li da formirate nove rečenice od reči koje ste upravo naučili? _____
14. Možete li pisati e-mailove na engleskom/nemačkom? _____
15. Da li razumete engleske/nemačke dijaloge (audio zapise) o svakodnevnim školskim stvarima? _____

16. Da li razumete poruke ili vesti na engleskom/nemačkom na internetu? _____

17. Možete li da postavljate pitanja svom nastavniku na engleskom/nemačkom? _____

18. Možete li napraviti engleske/nemačke rečenice sa idiomatskim frazama?

19. Možete li da predstavite svog nastavnika (nekom drugom) na engleskom/nemačkom? _____

20. Možete li da razgovarate o temama od opšteg interesa sa svojim kolegama studentima na engleskom/nemačkom? _____

21. Da li znate da čitate kratke priповетke na engleskom/nemačkom? 22. Da li razumete engleske/nemačke filmove bez titlova?

22. Možete li odgovoriti na pitanja svog nastavnika na engleskom/nemačkom?

23. Da li razumete engleske/nemačke pesme? _____

24. Umete li da čitate novine na engleskom/nemačkom jeziku? _____

25. Možete li da saznate značenje novih reči pomoću jednojezičnog rečnika?

26. Da li razumete telefonske brojeve izgovorene na engleskom/nemačkom?

27. Možete li pisati dnevnik na engleskom/nemačkom? _____

28. Da li razumete engleske/nemačke članke o srpskoj kulturi?

29. Možete li se predstaviti na engleskom/nemačkom? _____

30. Možete li napisati esej na otprilike dve stranice o svom predavaču na engleskom/nemačkom? _____

31. Da li razumete nove materijale za čitanje (npr. vesti iz časopisa) koje je odabrao vaš nastavnik? _____

**4. Validirana srpska verzija Skale anksioznosti u nastavi
stranog jezika**

(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)

1 = potpuno se slažem

2 = slažem se

3 = niti se slažem, niti se ne slažem

4 = ne slažem se

5 = uopšte se ne slažem

1.	Nikada nisam siguran/sigurna u sebe dok govorim na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
2.	Ne brine me da će možda nešto pogrešiti na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
3.	Uvek imam tremu kada znam da će me prozvati na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
4.	Plašim se kada ne razumem šta nastavnik govoriti na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
5.	Nemam ništa protiv da pohađam više časova stranog jezika.	1	2	3	4	5
6.	Na času stranog jezika razmišljam o stvarima koje nisu ni u kakvoj vezi sa temom.	1	2	3	4	5
7.	Stalno mislim da su drugi studenti bolji od mene.	1	2	3	4	5
8.	Tokom testova stranog jezika obično sam opušten/opuštena.	1	2	3	4	5
9.	Hvata me panika kada bez pripreme moram da govorim na času stranog jezika.	1	2	3	4	5

10.	Brinu me posledice neuspeha na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
11.	Ne razumem zašto neki studenti postaju nervozni na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
12.	Na času stranog jezika postajem toliko nervozan/nervozna da zaboravljam čak i ono što znam.	1	2	3	4	5
13.	Stidim se da se doborovoljno javim na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
14.	Ne bih imao/imala tremu kada bih morao/morala da pričam na stranom jeziku sa nekim kome je to maternji jezik.	1	2	3	4	5
15.	Nervira me kada ne razumem šta nastavnik ispravlja.	1	2	3	4	5
16.	Čak i kada dođem spremna na čas stranog jezika ja sam uznemiren/uznemirena.	1	2	3	4	5
17.	Često mi se ne odlazi na čas stranog jezika.	1	2	3	4	5
18.	Osećam se samouvereno kada govorim na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
19.	Bojim se da je moj nastavnik stranog jezika spremna da ispravi svaku grešku koju napravim.	1	2	3	4	5
20.	Srce mi ubrzano kuca kada treba da me prozovu na času stranog jezika.	1	2	3	4	5
21.	Što više učim za test stranog jezika tim sam više zbumen/zbumena.	1	2	3	4	5
22.	Ne osećam kakav pritisak prilikom pripreme za čas stranog jezika.	1	2	3	4	5
23.	Uvek mislim da ostali studenti govore bolje strani jezik od mene.	1	2	3	4	5

24.	Osećam se veoma samouvereno prilikom komunikacije na stranom jeziku pred drugim studentima.	1	2	3	4	5
25.	Čas stranog jezika se odvija toliko brzo da se bojim da će zaostati.	1	2	3	4	5
26.	Na časovima stranog jezika sam nervozniji/nervoznija nego na drugim časovima.	1	2	3	4	5
27.	Kada govorim na času stranog jezika postajem nervozan/nervozna i zbumen/zbunjena.	1	2	3	4	5
28.	Dok idem na čas stranog jezika osećam se samouvereno i opušteno.	1	2	3	4	5
29.	Kada ne razumem svaku reč koju nastavnik/nastavnica stranog jezika izgovori postajem nervosa.n	1	2	3	4	5
30.	Veliki broj pravila koje moram naučiti da bih govorio/govorila strani jezik izgleda mi nesavladiv.	1	2	3	4	5
31.	Strah me je da će mi se ostali studenti smejati dok govorim na stranom jeziku.	1	2	3	4	5
32.	Verovatno bih se osećao/osećala prijatno u društvu onih kojima je strani jezik koji učim maternji jezik.	1	2	3	4	5
33.	Postajem nervozan/nervozna kada nastavnik stranog jezika postavi pitanje za čiji se odgovor nisam unapred pripremio/pripremila.	1	2	3	4	5

5. STRAH OD KOMUNIKACIJE (PRCA-24) (McCroskey, 2005)

Uputstvo: Ovaj instrument se sastoji od 24 izjave koje se tiču osećanja u komunikaciji sa drugima.

Molimo naznačite stepen do kojeg se svaka izjava odnosi na vas tako što ćete označiti da li:

*Uopšte se ne slažem = 1; Ne slažem se = 2; su neutralni = 3; Slažem se = 4;
Potpuno se slažem = 5*

- 1. Ne volim da učestvujem u grupnim diskusijama.
- 2. Generalno, osećam se prijatno dok učestvujem u grupnim diskusijama.
- 3. Napet/a sam i nervozan dok učestvujem u grupnim diskusijama.
- 4. Volim da se uključim u grupne diskusije.
- 5. Uključivanje u grupnu diskusiju sa novim ljudima čini me napetim/om i nervoznim/om.
- 6. Smiren/a sam i opušten/a dok učestvujem u grupnim diskusijama.
- 7. Generalno, nervozan/a sam kada moram da učestvujem u diskusiji na sastanku.
- 8. Obično mi je prijatno kada moram da učestvujem u diskusiji na sastanku.
- 9. Veoma sam miran/a i opušten/a kada me pozovu da izrazim mišljenje na sastanku.
- 10. Bojam se da kažem svoje mišljenje na sastancima.
- 11. Komunikacija na sastancima mi je obično neprijatna.
- 12. Veoma sam opušten/a kada odgovaram na pitanja na sastanku.
- 13. Dok učestvujem u razgovoru sa novim poznanikom, osećam veliku nervozu.

14. Ne plašim se da govorim u razgovorima.
15. Obično sam veoma napet/a i nervozan/a u razgovorima.
16. Obično sam vrlo miran/a i opušten/a u razgovorima.
17. Dok razgovaram sa novim poznanikom, osećam se veoma opušteno.
18. Bojim se da govorim u razgovorima.
19. Ne plašim se kada treba da održim govor.
20. Određeni delovi mog tela su veoma napeti i ukočeni dok držim govor.
21. Osećam se opušteno dok držim govor.
22. Moje misli postaju zbrkane kada držim govor.
23. Mislim da mogu da održim govor sa samopouzdanjem.
24. Dok držim govor, toliko sam nervozan/a da zaboravim činjenice koje zaista znam.

6. MOODLE PLATFORMA

Opšta pitanja:

Molimo Vas da iskreno odgovorite na pitanja koja slede. Anketa je anonimna, a Vaši odgovori treba da daju ukupnu sliku o upotrebi Moodle platforme u nastavi stranog jezika.

1. Fakultet
2. Pol: a) muški b) ženski
3. Godine starosti:
4. Koja je Vaša prosečna ocena na dosadašnjim studijama?
 - a) 6,0 - 7,0

b) 7,1 – 8,0

c) 8,1 – 9,0

d) 9,1 – 10,0

STRANI JEZIK

5. Kojim nivoom znanja stranog jezika vladate?

a) početni (A1)

b) niži srednji (A2)

c) srednji (B1)

d) viši srednji (B2)

e) napredni (C1-C2)

6. Koju ste ocenu (broj bodova) imali na prethodnom kursu stranog jezika?

7. Koje od navedenih informaciono-komunikacionih tehnologija koristite u svrhe učenja i koliko često? (5 – svakoga dana, 4 – više puta nedeljno, 3 – nekoliko puta mesečno, 2 - jednom mesečno, 1 –nikada)

- | | |
|---|-----------|
| • Web sajtovi: | 5 4 3 2 1 |
| • Sinhrona komunikacija (četovi, video konferencije, Skype, virtuelni svetovi i sl.): | 5 4 3 2 1 |
| • Asinhrona komunikacija (mejlovi, SMS, forumi i sl.): | 5 4 3 2 1 |
| • Društvene mreže (Facebook, Twitter, Instagram i sl.): | 5 4 3 2 1 |
| Medijski servisi (TV, onlajn TV, onlajn radio): | 5 4 3 2 1 |
| • Digitalni mediji za zabavu (filmovi, muzika): | 5 4 3 2 1 |
| • Digitalne igre: | 5 4 3 2 1 |
| • Razne office aplikacije (Word, Excel, PowerPoint): | 5 4 3 2 1 |
| • Deljenje informacija na internetu (Wiki, | 5 4 3 2 1 |
| • blog, interesne grupe i sl.): | 5 4 3 2 1 |

MOODLE PLATFORMA

Pristup Moodle platformi

1. Lako je pristupiti Moodle platformi iz kompjuterske učionice: da ne
2. Lako je pristupiti Moodle platformi od kuće: da ne
3. Moodle platforma je brza i pouzdana: da ne

Interakcija

4. Lako se predstavljam i izražavam na platformi: da ne
5. Lako komuniciram sa nastavnikom na platformi: da ne
6. Lako komuniciram sa kolegama na platformi: da ne

Raspored i struktura Moodle platforme

7. Informacija je lako razumljiva: da ne
8. Platforma je dobro planirana i strukturisana i lako se koristi: da ne

Moodle izvori

9. Korisna je za ažuriranju informacija: da ne
10. Korisna je za preuzimanje ili čitanje online pisanih resursa za učenje stranog jezika: da ne
11. Korisna je za online kvizove i vežbe za učenje stranog jezika: da ne
12. Korisna je za uključivanje i učestvovanje u diskusijama na forumu: da ne
13. Korisna je za gledanje ili slušanje audio i video datoteke: da ne
14. Korisna je za učestvovanje u onlajn časovanju: da ne

Mišljenje studenata

15. Sigurniji sam u sebe kada koristim platformu: da ne

16. Moje učenje je poboljšano kada koristim platformu : da ne
17. Moram biti veoma disciplinovan kada koristim platformu:da ne
18. Moram unaprediti svoje veštine kucanja kada koristim Moodle platformu: da ne
19. Moodle platformu koristim samo u okviru zahteva za kurs stranog jezika: da ne
20. Želim da koristim Moodle platformu u drugim kursevima u budućnosti: da ne

Literatura:

- Ahmed, M. K. (2014). The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges. *English for Specific Purposes World*, 15(42). Preuzeto sa www.esp-world.info
- Anderson, N. (2008). Meta-cognition and Good Language Learners. In C. Griffiths (ed.) Lessons from Good Language Learners, pp. 99-109. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arno-Macia, E. (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes Courses, *The Modern Language Journal*, 96:89-104.
- Bach, Sh., Haynes, Ph. & Smith, J.L. (2007). *Online Learning and Teaching in Higher Education*. New York. Open University Press.
- 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. (1991a). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human*.
- Bandura, A. (1991b). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In Dienstbier, R.A. (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.
- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement? *Psychological Inquiry*, 7, 20-24.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge*

handbook of psychology, health and medicine (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.

Bates, A.W. (2004). *Upravljanje tehnološkim promenama: strategije za nastavnike visokog školstva*, CARNet, 2004.

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(1): 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431.

Benabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-confidence and personal motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, 117(3), 871–915.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention, *Child Development*, 78(1): 246 – 263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.

Bloch, J. (2013). Technology and ESP. U B. Paltridge, & S. Starfield (Ed.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 385-405). Chichester: Wiley-Blackwell.

Bloom, B. (1985). *Talent development in young people*. New York, NY: Ballantine.

Bojović, I. (2017). Enhancing student motivation to learn in teaching process, Doctoral dissertation, Belgrade, University of Belgrade Faculty of Philosophy.

Bonk, C. J. (2009). *The World Is Open: How New Technology Is Revolutionizing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bradley, L., Lindstrom, B., Rystedt, H., & Gustafsson, M. (2011). A Design for Intercultural Exchange - An Analysis of Engineering Students' Interaction with English Majors in a Poetry Blog. U S. Thousney, & L. Bradley, *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emerging Researchers* (pp.95-122). Dublin: Research-publishing.net.

Brandle, K. (2005). Are you ready to "MOODLE"? Language Learning & Technology, Retrieved June 20, 2009, from <http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>.

Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood 5th Cliffs, (edition) New Jersey: Prentice Hall.

Brzaković, M., Lalovic, K., Jocić, G., Rajčević, D. & Ivanović, S. (2017). Osvrt na značaj primene savremenih tehnoloških rešenja u obrazovanju, *Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo – ITOP* 17, 499-508.

Butler-Pascoe, M. E. (2009). English for Specific Purposes (ESP), Innovation, and Technology. *English Education and ESP*, 1-15.

Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 13–39). New York: Guilford Press.

Casado, M. A. and Dereshiswsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language. *College Student Journal*, 38 (1), 23-35.

Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111(1), 183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511621956

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London, England: Longman.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.) London, England: Routledge Falmer.

Cole, J., & Foster, H. (2008). *Using Moodle*, 2nd Edition, O'Reilly Media.

Colman, A.M. (2008). A Dictionary of Psychology, 4th Edition, Oxford University Press, Print ISBN-13: 9780199534067, Published online:2009, Current Online Version: 2014, DOI:10.1093/acref/9780199534067.001.0001; eISBN: 9780191726828.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4 (1), 5 13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>.
- Crnogorac-Stanisljević, B. (2021). Značaj upotrebe strategija za učenje stranog jezika na nivou osnovne škole, *Pedagoška stvarnost* 67, (1). Novi Sad, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, DOI: 10.19090/ps.2021.1.52-63
- Crnjak, K. (2019). Povezanost motivacije studenata sa različitim aspektima prilagodbe na studiju, Sveučilište u Zagrebu, <https://repozitorij.hrstud.unizg.hr/islandora/object/hrstud:1902/datastream/PDF>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and Competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457–471. doi:10.1177/002221949202500706
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In R. M.

Devetaković, M., Gajin, S., Mitrović, B., (2009). *Portal Akademske mreže Srbije za podršku elektronskom učenju*, Beograd.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
<http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X>

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (A book-size overview of the traditional individual individual difference factors in SLA, from language aptitude to learner beliefs.)

Dörnyei, Z. (2008). New ways of motivating foreign language learners: Generating vision. *Links*, 38 (Winter), 3-4.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition, Pearson, Harlow.

Dougiamas, M. & Taylor, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2003--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 171-178). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved March 29, 2019 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/13739/>.

Dweck,C.S. (2007). Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development, New York, London, Psychology Press, Teylor i Francis Group.

Ellis, R. (2002). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.

Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2 ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748>

Escobar-Rodriguez, T., & Monge-Lozano, P. (2012). The acceptance of Moodle technology by business administration students, *Computers and Education*, vol. 58, no. 4, pp. 1085–1093.

Forsyth, D. R., Lawrence, N.K., Burnette, J.L., & Baumeister, R.F. (2007). Attempting to Improve the Academic Performance of Struggling College Students by Bolstering Their Self-esteem: An Intervention that Backfired, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(4): 447-459, DOI:10.1521/jscp.2007.26.4.447

Gardner, R.C., Lalonde, R.N.& Moorcroft, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations, *Language Learning*, 35 (2) : 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. (2007): Motivation and second language acquisition. Porta Linguarum, 8,

Gardner, R. and MacIntyre, P. D. (1993b). On the measurement of affective variables

Gardner, R., Tremblay, P. F. and Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Gibson, J. (2008). *Cognitivism and the Arts*. *Philosophy Compass*, 3(4), 573–589. doi:10.1111/j.1747-9991.2008.00144.x

Gilbert, J. (2013). English for Academic Purposes. In G. Motteram (ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (str. 119-144). London: British Council.

Gojkov-Rajić, A. (2020) Faktori anksioznosti darovitih u ucenju stranog jezika. In: *Proceedings of International scientific conference gifted and talented creators of the progress*, St. Kliment Ohridski University, Bitola: Bitola Faculty of Education.

Gojkov, G. (2020) Self-regulation of learning in the didactics of the gifted. In: *Proceedings of International scientific conference gifted and talented creators of the progress*, St. Kliment Ohridski University, Bitola: Bitola Faculty of Education.

Gojkov, G., Stojanović, A. & Gojkov-Rajić, A. (2018). Darovitost i kreativnost - izazovi i perspektive, Beograd, SAO, (elektronsko izdanje: <http://www.sao.org.rs/>)

Gojkov, G., Stojanović, A., Gojkov-Rajić, A. (2014), *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, VŠSSV, Vršac, ISBN: 978-86-7372-203-0; COBISS.SR.ID: 292208903;

Gojkov-Rajić, A. & Prtljaga, J. (2016a). Značaj digitalnih tehnologija za podsticanje samoregulisanog učenja kod darovitih kroz sadržaje stranog jezika. U Gojkov, G., Stojanović, A. *Zbornik 21. Daroviti i didaktička kultura*, Vršac, pp.153-162.

Gojkov-Rajić, A. & Prtljaga, J. (2016b). Digital Technologies and Student Autonomy in Foreign Language Learning, in *Interdisciplinary Management Research XII*, Opatija: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek, Croatia, Postgraduate Studies „Management“, Hochschule Pforzheim University, 697-705.

Gojkov-Rajić, A., & Prtljaga, J. (2016c), Digitalne tehnologije u učenju stranog jezika, u: Ristić, M. & Vujović, A. *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece*, Beograd: Učiteljski fakultet, 119-129.

Gojkov-Rajić, A., Šafranj, J., Gojkov, G. & Stojanović, A., (2020). Motivacione strategije kao faktor uspeha akademski darovitih studenata, *Zbornik radova 26. okruglog stola o darovitima: Lična i socijalna perspektiva*, 26. jun 2020. Vršac. ISBN: 978-86-7372-285-6, 26, p.38-81.

Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., Šafranj, J. & Gojkov, G. (2021a). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*, monografija, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, p.260. ISBN 978-86-89393-16-3.

Gojkov-Rajić, A. & Šafranj, J. (2021). Samopouzdanje u samoregulisanju motivaciji darovitih za učenje stranog jezika, *27. okrugli sto o darovitima: Samoregulacija i razvoj potencijala darovitih*, 25. jun 2021. Vršac, Book of Abstracts, pp. 58.

Gojkov-Rajić, A., Šafranj, J. & Prtljaga, J. (2021b). Self-regulation of gifted students in L2 learning: Predictive value of variables in the complexity of self-regulation construct, *Proceedings of the Sixth International Scientific Conference: Talent Education, 14-15th October, Ljubljana*. 31-50.

Goldberg, L. R. (2001). *International personality item pool*. Available at <http://bit.ly/1AfXuFc>

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (Eds.). (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.

Harjanne, P. & Telia S. (2009). Investigating Methodological Reality in Finnish Foreign Language Classrooms: Revisiting the KIELO Projects Rationale and Research. In R. Kantelinen and P. Pollari (eds.), *Language Education and Lifelong Learning* (135–154). University of Eastern Finland: Philosophical Faculty.

Harvei, N. (1997). Confidence in assessment. *Trends in cognitive sciences*, 1, 78-82.

Hertzog, C. & Robinson, A.E. (2005). Metacognition and intelligence. In O. Vilhelm & R.V. Engle, editor(s), *Handbook for Understanding and Measuring Intelligence* (p. 101-121). CA: Sage. 172S.

Heyde, A. (1977). The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and Practice* (226 - 240) .Washington DC: TESOL.

Heyder, A. (1977). The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. In H. D. Brown, C. Yorio and R.

Crymes (eds.), Teaching and learning English as a second language: Trends in research and Practice (226 - 240). Washington DC: TESOL

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E.K. & Young, D. J. (1991). Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey: Prentice H. in second language learning. *Language Learning*, 43 (2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>.

Jandrić, D., Boras, K., & Šimić, Z. (2018). Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja [Gender and age differences in motivation and self-regulated learning]. *Psihologische Teme*, 27(2), 177–193.

Jurčević-Lozančić, A. (2014). Pedagogical Aspects of Socializing Processes in Children's Play. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.1), 81-93. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/117855>

Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks and tools for professionals. U G. Motteram (Ur.), *Innovations in learning technologies for English language learning* (str. 87-115). London: British Council.

Kleitman, S. & Stankov, L. (2007). Self-confidence and metacognitive processes, *Learning and Individual Differences*, Elsevier, 17 (2) : 161-73 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.004>.

Kleitman, S. (2008). *Metacognition in the rationality debate. Self-confidence and its calibration*. German: VDM Verlag Dr Mueller Inc., Publishers.

Kleitman, S., Stankov,L., Allwood, C.M., Young,S. & Lee Mak,K.K. (2012). Metacognitive Self-Confidence in School-Aged Children, In book: *Self-directed learning oriented assessment in the Asia-Pacific*. (pp.147 - 163), Edition: M. M. C. Mok, New York: Springer, DOI:10.1007/978-94-007-4507-0_8

Kleitman, S. & Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students, *Learning and Individual Differences* 21 (6), 728-735.

Knežević, Z. (2017). Savremeni trendovi u nastavi i ucenju engleskog jezika struke u oblasti informacionih tehnologija, doktorska disertacija, Univerzitat u Beogradu, Beograd.

Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 52–59. <https://doi.org/10.1177/0146167292181008>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Krashen, S. D. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. Alemany Press.

Kremer M, Brannen C, & Glennerster R. (2013). The challenge of education and learning in the developing world, *Science*, 340 (6130): 297-300. doi: 10.1126/science.1235350. PMID: 23599477.

Lalić B., Marjanović U., Bogojević B., Žunić I., & Tepić G. (2017). Elektronsko učenje: Fakultet tehničkih nauka, XXIII Skup Trendovi razvoja, Položaj visokog obrazovanja i nauke u Srbiji, TREND 2017, Zlatibor.

Leary, M. R. (1982). Social Anxiety. In L. Wheeler, *Review of Personality and Social Psychology* (97-119). Beverly Hills: Sage.

Lee, K.R. & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10 (1), 7-32.

Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355–365.

Lenney, E. (1981). What's fine for the gender isn't always good for the goose: sex differences in self-confidence as a function of ability area and comparison with others. *Sex Roles*, 7, 905–923.

Lenney, E. & Gold, J. (1983). Sex differences in self-confidence: the effects of task completion and of comparison to competent others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 74–80.

Lightbown, R. & Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. New York: Oxford University Press. Second Edition.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3 (1), 119-137.

Lončarić, D. (2008). Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. U V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 191-196). Rijeka: Učiteljski fakultet.

Lončarić, D. (2011). To flourish, arm or fade away? Proactive, defensive and depressive patterns of self-regulated learning, *The Human Pursuit of Well-Being*, 175-189.

Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerjenje i primjena, *Psychology*, 84 (3), 261-271.

Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337.
<http://www.jstor.org/stable/3876831>

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. and Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537-564.

Macnamara, B.N., Hambrick, D.Z.,& Oswald, F.L.(2014). Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis, *Psychological Science*, 25 (8), 1608-1618.
<https://doi.org/10.1177/0956797614535810>

Madsen, H. S., Brown, B. B. & Jones, R. L. (1991). Evaluating student attitudes toward second language tests. In E. K. Horwitz and D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (65-86). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Mastoor, A. K. (2013). Second Language Motivation: The Role of Teachers in Learners' Motivation, *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4) 45-54.
- Međedović, J., Petrović, B., Želeskov-Đorić, J., & Savić, M. (2017). Interpersonal and affective psychopathy traits can enhance human fitness. *Evolutionary Psychological Science*, 3, 306–315. <http://dx.doi.org/10.1007/s40806-017-0097-5>
- Mischei, W., Cantor, N. I. Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), Social Psychology. Handbook of Principles (pp.329–360). New York: Guilford Press
- Mlačić, B. (2002). The Lexical Approach in Personality Psychology: A Review of Personality Descriptive Taxonomies, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 11 (4-5): 60-61.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Morrison, D. (2003). *E-learning Strategies: How to Get Implementation and Delivery Right First Time*. England. John Wiley & Sons Ltd.
- Naiman, N., Froanhlich, M., Stern, H.H., & Toedesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Niemiec, C.P., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life, *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.
- Nikčević-Milković, A. & S. Tatalović-Vorkapić (2019). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja, obrazovna razina i rod kao prediktori akademskog uspjeha, <https://slidetodoc.com/osobine-linosti-uenika-strategije-samoregulacije-uenja-obrazovna-razina/>

- Noels, K. A., Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 57, 424-442. DOI:10.3138/CMLR.57.3.424
- Noels, K. A. (2009). "15. The Internalisation of Language Learning into the Self and Social Identity". *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, edited by Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009, pp. 295-313. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-016>
- Norman, E. & Furnes, B. (2016). The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media?, *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 301–309.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). Social Cognitive Theory. In M. Conner, & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behaviour* (2nd Ed., pp. 127-169). Buckingham, UK: Open University Press.
- Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. *Nova škola, časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškolstva*, VIII. Bjeljina: Pedagoški fakultet.
- Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London: Longman.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oney, E., & Oksuzoglu-Guven, G. (2015). Confidence: A critical review of the literature and an alternative perspective for general and specific self-confidence. *Psychological Reports*, 116(1), 149–163. <https://doi.org/10.2466/07.PR0.116k14w0>.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Oxford, R. L. (1996). Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. doi:10.3102/00346543066004543
- Paris, S. G. & Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In W. M. Reynolds i G. E. Miller Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.Predicting Health Behaviour (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Radić-Branisljević, M., & Milovanović, M. (2015). Savremene tehnologije u nastavi stranog jezika, *Inovacije u nastavi*, 28(1): 130–139.
- Ramos, D.P.R. & Habig, E.G. (2019). Measuring the Academic Motivation of Selected First Year Nursing Students: A Preliminary Study, *International Journal of Education and Research*, 7 (8): 173-182.
- Reasoner, R. (1992). Building Self- Esteem in the Elementary Schools. CaliforniaæConsulting Psychologists Press, Inc Rost, M. (2001). Teaching and researching listening. London: Longman.
- Roberts, L., & Meyer, A. S. (2012). Individual differences in second language learning: Introduction. *Language Learning*, 62 (Supplement S2), 1-4. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00703.x.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018. <http://dx.doi.org/10.2307/2095720>.
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206.002>

Rost, M. & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. *Language Learning*, 2, 235-273.

Rozenberg, M. (1965). Rozenbergova skala samopoštovanja, <https://www.scribd.com/document/395539719/Rosenbergova-skala-samopo%C5%A1tovanja>.

Rubin, J. (1975), "What the good language learner can teach us." *TESOL Quarterly*, 9(1), pp, 41-51.

Ryan (Ed.), Oxford Handbook of Human Motivation (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
<http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). *Emotions in nondirected text learning. Learning and Individual Differences*, 2(1), 1–17. doi:10.1016/1041-6080(90)90014-8.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68–78.

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>

Safranj, 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.

Safranj, 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. <https://doi.oig/10.15516/cje.v21il.2942>

Safranj, J. & Zivlak, J. (2018). Elektronsko učenje u nastavi engleskog jezika za inženjere, 24. Skup TRENDovi RAZVOJA: "DIGITALIZACIJA VISOKOG OBRAZOVANJA ", Kopaonik, 21. - 23. 02. 2018. Paper No. T3.1-3, pp. 1-4.

Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

Salo-Lee, L. (1991). Self-repairs in learner language: evidence from German at different proficiency levels. Frankfurt: Peter Lang Verlang.

Sarrab,M. & Rehman,O.M.H. (2014). Empirical study of open source software selection for adoption, based on software quality characteristics, *Advances in Engineering Software*, vol. 69, pp. 1–11.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Metacognitive Awareness Inventory (MAI), Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>.

Scrucca, L., Fop, M., Murphy, T. B., & Raftery, A. E. (2016). Mcclus 5: Clustering, Classification and Density Estimation Using Gaussian Finite Mixture Models. *The R Journal*, 8(1), 289–317.

Second international scientific conference gifted and talented second language learning: an empirical investigation. The Modern Language Journal, St. Kliment Ohridski University, Faculty of Education - Bitola, North Macedonia, p. 9-56; CIP 159.928.22.37.015 (063).

Seligman, B. A. (1998). Trust and sociability on the limits of confidence and role expectations. *American Journal of Economics and Sociology*, 57, 391–404.

Simeunović, Ž. (2004). Interesantnost i atraktivnost nastave kao nastavni princip, *Pedagogija*, 59 (2), 59–67.

Singal,J. (2017). How the Self-Esteem Craze Took Over America-And why the hype was irresistible. <https://www.thecut.com/2017/05/self-esteem-grit-do-they-really-help.html>, viđeno 2. 06. 2021.

Smederevac, S., Mitrović, D., Sadiković, S., Riemann, R., Bratko, D., Prinz, M., & Budimlija, Z. (2020). *Heredity and environmental factors of the Five-Factor Model traits: A cross-cultural study*. *Personality and Individual Differences*, 162, 109995. doi:10.1016/j.paid.2020.109995

Sorić, I. (2014). Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti, *Napredak*, 155(4) 467- 472.

Stankov, L. (1999): Mining on the “no man’s land” between intelligence and personality; in P. L. Ackerman, P. C. Kyllonen & R. D. Roberts (eds.):

- Learning and individual differences: process, trait, and content determinants* (315–337). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stankov, L., & Lee, J. (2008). Confidence and cognitive test performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 961–976. <https://doi.org/10.1037/a0012546>
- Stankov L. & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement, *Educational Psychology*, 34(1): 1-8, DOI: 10.1080/01443410.2013.858908.
- Stankov, L. & Crawford, J. D. (1997). Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities, *Intelligence* 25(2):93-109. DOI: 10.1016/S0160-2896(97)90047-7.
- Stankov, L. (2013). Non-cognitive predictors of intelligence and academic achievement: An important role of confidence. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 727–732.
- Stankov. L., Kvashchev's experiment: Can we boost intelligence? ELSEVIER, Volume 10, Issue 3, July-Sep-tember 1986, Pages 209-230 [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(86\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0160-2896(86)90016-4) to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), Understanding and Changing Health
- Sternberg, R. (2020). Understanding the Triarchic Theory of Intelligence, <https://www.thoughtco.com/triarchic-theory-of-intelligence-4172497>.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development. *Human Development*, 31, 197-224. <https://doi.org/10.1159/000275810>.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030>
- Sternberg, R. J. (2009a). Cognitive psychology (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sternberg, R. J. (2009b). The theory of successful intelligence. In J. C. Kaufman, E. L. Grigorenko (Eds.) & R. J. Sternberg, *The essential Sternberg: Essays*

on intelligence, psychology, and education (pp. 71–100). Springer Publishing Co.

Sternberg, R. J. (2007), Who Are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent, <https://doi.org/10.3102/0013189X07299881>

Sternberg, R.J. (2011). Teorija uspešne inteligencije. U R. J. Sternberg & S.B. Kaufman (ur.), *Cambridge priručnik inteligencije* (str. 504-527). New York: Cambridge University Press.

Suzić, R. (2013). Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola, Doktorska disertacija, Novi Sad, repozitorijum Filozofskog fakulteta.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G.Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press.

Šarčević, D. (2015). Struktura akademske motivcije u ranoj adolescenciji prema teoriji samoodređenja, Beograd, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 222–248. DOI: 10.2298/ZIPI1502222S

Tatalović-Vorkapić, S, & Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2): 102-117.

Teovanović, P., Knežević, G. & Stankov, L. (2015). Individual differences in cognitive biases: Evidence against one-factor theory of rationality, ELSEVIER, *Intelligence*, 50: 75-86. DOI:10.1016/j.intell.2015.02.008

Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101–119. doi:10.1348/000709905x79644

Tseng, W. T, Dornyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulationin Vocabulary Acquisition, University of Nottingham, Oxford University Press, 69-164.

https://www.academia.edu/1791983/Tseng_W_T_D%C3%B6rnyei_Z_and_Schmitt_N_2006_A_new_approach_to_assessing_strategic_learning_The_case_of_self_regulation_in_vocabulary_acquisition.

Uhl, A., & Gollenia, L. (2016). *Digital Enterprise Transformation: A Business - Driven Approach to Leveraging Innovative IT*, Routledge Taylor & Francis Group.

UNESCO. (2008). <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>. Preuzeto septembar 12., 2018.

Utvær, B. K. S., & Gørill, H. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, Reliability, and Construct Validity Among Vocational Students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. vol. 6 (2). DOI: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166217>.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/001316449205200402>.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagne, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. doi:10.1037/0022-3514.85.4.756.

Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M., & Mrtek, R. (2001). Identifying Student Attitudes and Learning Styles in Distance Education, *Journal of asynchronous learning networks*, 5(2): 111-127.

Vogely, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (105-123). New York: McGraw Hill.205.

Von Wörde, R. (1998). An investigation of student's perspectives on foreign language anxiety. Doctoral thesis. George Mason University, Virginia. 206.

Von Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8 (1), 21-40.

Vrdoljak, G. & Velki, T. (2012), Metakognicija i inteligencija kao prediktori akademskog uspeha *Hrvatski časopis za obrazovanje Svezak: 14 (4), stranice: 799-815*.

- Ward, J. M. (2005). The Use of Computer Assisted Language Learning in a whole Language Context. *Master's thesis*. Sharjah, UAE.
- Waterhouse, S. (2005). *The Power of E-learning: The Essential Guide for Teaching in the Digital Age*. Pearson Education, Inc.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, C. E., Husman, J. & Douglas R. D. (2000). *Self-regulation interventions with a Focus on learning strategies*, Academic Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wheless, L. R. (1975). An Investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 302-308
- Wu, W.S. (2008). The Application of Moodle on an EFL Collegiate Writing Environment. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, 7, 45
- Young, D. J. (1991). *Affect in foreign language and second language learning*. New York: McGraw Hill.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*,
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411-434). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., Daunicht, T.M., & Quarda, A.K. (2021). Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted, 27th Round Table on Giftedness Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted International Scientific Conference, Book of Abstracts, Vrsac.

<http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2021/06/Zbornik-rezimea-27-OS.pdf>.

Ziegler, A., Heidrun Stoeger, H., & Vialle,W. (2012). Giftedness and Gifted Education, the Need for a Paradigm Change, *Gifted Child Quarterly* 56 (4):194-197. DOI: 10.1177/0016986212456070.

Ziegler, M., & Hagemann, D. (2015). Testing the unidimensionality of items: Pitfalls and loopholes. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(4), 231–237. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000309>

Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D.P. (2017). Systemic gifted education. In book: *Providing for the special needs of students with gifts and talents*, Publisher J. R. Cross, C. O'Reilly, & T. L. Cross.

Zimmerman, M.A., Copeland, L.A., Shope, J.T., & Dielman, T.E. (1997). A Longitudinal Study of Self-Esteem: Implications for Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26: 117–141. <https://doi.org/10.1023/A:1024596313925>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory into Practice* 41(2):64-70 DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Zivlak,J. & Šafranj,J. (2018). Kompetencije nastavnika u digitalnom dobu, 24 Skup TRENDovi RAZVOJA: "DIGITALIZACIJA VISOKOG OBRAZOVANJA ", Kopaonik, 21. - 23. 02. 2018. 120-122.

СИР - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

371.13:81'243

ГОЈКОВ-Рајић, Александра, 1973-

Samoregulacija kao ključ efikasnog učenja stranog jezika struke [Elektronski izvor] / Aleksandra Gojkov Rajić, Jelisaveta Šafranj. - Vršac : Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov", 2022. - (Biblioteka Istraživačke studije / Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov" ; 87)

Način pristupa (URL): <http://research.rs/Publications/Samoregulacija.pdf>. - Opis zasnovan na stanju na dan 14.6.2022. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Bibliografija.

ISBN 978-86-7372-296-2

1. Шафрањ, Јелисавета, 1958-
а) Васпитачи - Странни језици - Учење

COBISS.SR-ID 68812297