УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY

Сања Живановић

ИНДИВИДУАЛНИ И ПОРОДИЧНО-ШКОЛСКИ ЧИНИОЦИ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ УЧЕЊА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2026.

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY

Sanja Živanović

INDIVIDUAL AND FAMILY-SCHOOL FACTORS OF SELF-REGULATED LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2026.

Информације о ментору и докторској дисертацији

1) **Први ментор:** проф. др Ранка Перућица, ванредни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет Фоча
   Други ментор: проф. др Бране Микановић, редовни професор, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

2) **Наслов** докторске дисертације: Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу

3) **Резиме:** Савремено друштво и образовање постављају пред појединца захтјев за континуираним, цјеложивотним учењем и сталним прилагођавањем промјењљивим образовним и професионалним изазовима. У том контексту саморегулисано учење представља кључну вјештину активног и успјешног учења, која омогућава појединцу да преузме одговорност за сопствени процес учења. Истовремено, саморегулисано учење повратно доприноси цјеложивотном учењу, чинећи га одрживим и функционалним у условима савременог доба. Имајући у виду комплексну улогу знања, учење мора бити више од меморисања чињеница. Саморегулисано учење је процес којим се приказује синергијски ефекат различитих компоненти и димензија унутар тих компоненти. То је мултидимензионалан процес који укључује мотивациону, когнитивну, метакогнитивну и бихевиоралну област. У истраживању се полази од идеје да различити индивидуални, породични и школски чиниоци, могу имати различит утицај на саморегулисано учење ученика. Стога је циљ истраживања испитати процјене ученика о саморегулисаном учењу, као и односе тих процјена са социјално статусним карактеристикама ученика, индивидуалним карактеристикама ученика и карактеристикама породичног и школског окружења. Циљ је проширен и на испитивање процјена наставника о саморегулисаном учењу ученика, као и односе тих процјена са процјенама ученика и социјално-статусним карактеристикама наставника. Истраживачки циљ конкретизован је кроз једанаест истраживачких задатака, чија је реализација захтијевала употребу разноврсних и обухватних истраживачких инструмената. Теоријским проучавањем указује се на сложеност концепта саморегулисаног учења као и конкретизацију индивидуалних, породичних и школских чинилаца. Емпиријско истраживање засновано је на квантитативном истраживачком приступу. Узорак истраживања је структурисан у два подузорка. Први подузорак

чине ученици завршних разреда основне и завршних разреда средње школе. Други подузорак чине наставници завршних разреда основне школе и завршних разреда средње школе. Узорком су обухваћени ученици и наставници школа, са подручја Требиња и Источног Сарајева. Укупан узорак који је ушао у истраживање је 923 ученика и 227 наставника. Резултати истраживања указују да социјално статусне карактеристике ученика имају истовремено селективан и релевантан утицај у саморегулисаном учењу ученика. Резултати су показали статистички значајну повезаност између саморегулисаног учења и приступа ученика учењу, екстраверзије као особине личности, родитељског стила васпитања, те стила рада наставника. Статистички значајне разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика утврђене су с обзиром на функционалност породице и с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи. Између саморегулисаног учења ученика и наставничке примјене хумора у настави утврђена је статистички значајана повезаност. Такође, постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и наставника о саморегулисаном учењу ученика. Да је саморегулисано учење интегративни процес потврђују и резултати међусобне повезаности компоненти које га чине. Социјално статусне карактеристике наставника имају такође селективан и дјелимично значајан утицај у процјенама саморегулисаног учења ученика. Педагошке импликације огледају се у унапређењу цјелокупне васпитно-образовне праксе, потреби за различитим приступима подстицања саморегулисаног учења, те унапређењу сарадње породице и школе, а све у циљу успјешне саморегулације учења ученика.

4) **Кључне ријечи:** саморегулисано учење, индивидуални чиниоци, породични чиниоци, школски чиниоци, компоненте саморегулисаног учења, димензије саморегулисаног учења.

5) **Научна област:** Друштвене науке

6) **Научно поље:** Педагошке науке

7) **Класификациона ознака:** S 270

8) **Тип одабране лиценце Креативне заједнице:** ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

Information about the mentor and doctoral dissertation

1) **First mentor:** Ranka Perućica, PhD, Associate professor, University of East Sarajevo, Faculty of Medicine Foča

   Second mentor: Brane Mikanović, PhD, Full professor, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
2) **Title of doctoral dissertation/doctoral art work**: Individual and Family-School Factors of Self-Regulated Learning in the Educational Process
3) **Summary:** Modern society and education place demands on individuals for continuous, lifelong learning and constant adaptation to changing educational and professional challenges. In this context, self-regulated learning represents a key skill for active and successful learning, enabling individuals to take responsibility for their own learning process. At the same time, self-regulated learning contributes reciprocally to lifelong learning, making it sustainable and functional in the conditions of the contemporary era. Given the complex role of knowledge, learning must be more than the mere memorization of facts. Self-regulated learning is a process that reflects the synergistic effect of various components and the dimensions within those components. It is a multidimensional process encompassing motivational, cognitive, metacognitive, and behavioral domains. The research is based on the assumption that different individual, family, and school factors may have varying effects on students' self-regulated learning. Accordingly, the aim of the study is to examine students' assessments of self-regulated learning, as well as the relationships between these assessments and students' socio-status characteristics, individual characteristics, and characteristics of the family and school environment. The aim is further extended to examining teachers' assessments of students' self-regulated learning, as well as the relationships between these assessments, students' assessments, and teachers' socio-status characteristics. The research aim was operationalized through eleven research tasks, the implementation of which required the use of diverse and comprehensive research instruments. The theoretical analysis highlights the complexity of the concept of self-regulated learning, as well as the specification of individual, family, and school-related factors. The empirical study is based on a quantitative research approach. The research sample was structured into two subsamples. The first subsample consists of final-year primary school students and final-year secondary school students. The second subsample consists of teachers of

final-year primary school classes and final-year secondary school classes. The sample included students and teachers from schools in the areas of Trebinje and East Sarajevo. The total sample comprised 923 students and 227 teachers. The research findings indicate that students' socio-status characteristics exert both a selective and a relevant influence on self-regulated learning. The results revealed statistically significant relationships between self-regulated learning and students' approaches to learning, extraversion as a personality trait, parenting styles, as well as teachers' instructional styles. Statistically significant differences in students' assessments of self-regulated learning were identified with respect to family functioning, as well as the level of demands and the degree of support provided by parents. A statistically significant relationship was also found between students' self-regulated learning and teachers' use of humor in instruction. Furthermore, there are statistically significant differences between students' and teachers' assessments of students' self-regulated learning. The integrative nature of self-regulated learning is confirmed by the results indicating interrelationships among its constituent components. Teachers' socio-status characteristics also have a selective and partially significant influence on the assessment of students' self-regulated learning. The pedagogical implications are reflected in the improvement of the overall educational practice, the need for different approaches to fostering self-regulated learning, as well as the enhancement of cooperation between family and school, all with the aim of successfully developing students' self-regulated learning.

4) **Keywords:** self-regulated learning, individual factors, family factors, school factors, components of self-regulated learning, dimensions of self-regulated learning.
5) **Scientific area:** Social sciences
6) **Scientific field:** Pedagogical sciences
7) **Classification mark:** S 270
8) **Chosen type of Creative Commons License:** Attribution – Non-Commercial (CC BY-NC)

САДРЖАЈ

УВОД 1

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА 5

ДЕФИНИСАЊЕ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА: ТЕОРИЈСКО- МЕТОДОЛОШКА СТАНОВИШТА И СТРУКТУРНЕ КОМПОНЕНТЕ 6

Дефинисање основних појмова: учење и саморегулација 6

Дефинисање саморегулисаног учења: теоријски модели и приступи 8

Концептуално изједначавање појмова саморегулисано учење, учења учења и ефикасно учење 13

Разлике између сродних термина: саморегулисано учење и самостално учење 14

Теоријска полазишта саморегулисаног учења 16

Конструктивистички приступ као теоријско полазиште саморегулисаног учења 16

Теорија самодетерминације као теоријско полазиште саморегулисаног учења 19

Бихевиоризам и когнитивизам као теоријско полазиште саморегулисаног учења 20

Социокогнитивна теорија као полазиште саморегулисаног учења 21

Структурне компоненте саморегулисаног учења 22

Мотивациона компонента саморегулисаног учења 22

Дихотомија мотивације у учењу 23

Блиска повезаност интринзичне и екстринзичне мотивације са циљним оријентацијама у учењу 25

Вјеровање у учење, самоефикасност и анксиозност као саставни дијелови мотивације 27

Когнитивно-метакогнитивна компонента саморегулисаног учења 30

Значај и појмовно одређење когнитивних стратегија 30

Понављање, елаборација и организација градива у учењу 32

Критичко мишљење у учењу 34

Метакогниција у учењу 37

Понашајна компонента саморегулисаног учења: управљање ресурсима у учењу 40

ИНДИВИДУАЛНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА 44

Интроверзија и екстраверзија: особине личности и њихова биолошка основа 44

Теоријска дихотомија интровертних и екстравертних ученика 46

Приступи учења код ученика 49

Дубински и површински приступ учењу: теоријска дихотомија 50

ПОРОДИЧНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА52
Дефинисање породице и системски приступ ... 52
Функционалност породице ... 54
Биверсов модел и нивои породичног функционисања ... 56
Васпитни стилови родитељства: дефиниције и типологије ... 62
Четвородимензионални модел васпитног стила родитеља ... 65
ШКОЛСКИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА ... 68
Личност наставника и његов значај ... 68
Стил рада наставника ... 69
Класификације наставничких стилова рада ... 72
Педагошки значај хумора и наставничка примјена ... 77
Теоријска полазишта хумора ... 81
Типологија хумора наставника ... 83
ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА ИНДИВИДУАЛНИХ, ПОРОДИЧНИХ И ШКОЛСКИХ ЧИНИЛАЦА САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА ... 85
МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА ... 98
Проблем и предмет истраживања ... 99
Циљ и задаци истраживања ... 100
Истраживачке хипотезе ... 102
Варијабле истраживања ... 103
Научно-истраживачке методе и технике ... 106
Статистичка обрада података ... 107
Инструменти истраживања ... 107
Популација и узорак истраживања ... 123
Организација и ток истраживања ... 128
Значај истраживања ... 129
Етичка начела истраживања ... 130
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА ... 131
САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ И СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА ... 131
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу ... 131
с обзиром на пол ... 131
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво школе ... 135

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред основне школе 138
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред средње школе 144
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на стручну спрему родитеља 147
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на школски успјех 156
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на материјалне прилике породице 176
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на учесталост употребе информационих технологија 183
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на сврху коришћења информационих технологија 196
ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА И ПРИСТУПА УЧЕНИКА УЧЕЊУ 200
ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И ЕКСТРАВЕРЗИЈЕ КАО ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ 209
ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И РОДИТЕЉСКОГ СТИЛА ВАСПИТАЊА 212
РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ С ОБЗИРОМ НА ФУНКЦИОНАЛНОСТ ПОРОДИЦЕ 219
САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ УЧЕНИКА С ОБЗИРОМ НА НИВО ЗАХТЈЕВА И СТЕПЕН ПОДРШКЕ КОЈУ ПРУЖАЈУ РОДИТЕЉИ 226
ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И СТИЛОВА РАДА НАСТАВНИКА 247
ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И НАСТАВНИЧКЕ ПРИМЈЕНЕ ХУМОРА У НАСТАВИ 253
РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА 257
ПОВЕЗАНОСТ ИЗМЕЂУ КОМПОНЕНТИ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА 261
ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА С ОБЗИРОМ НА ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ 267
Разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на ниво школе у којој су запослени 270

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника 273
Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника 275
Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају 279
ЗАКЉУЧЦИ 285
ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ 306
ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА И ОТВОРЕНА ПРОБЛЕМСКА ПИТАЊА 308
ЛИТЕРАТУРА 311
ПРИЛОЗИ 340
Прилог 1. Упитник за ученике 340
Прилог 2. Скала за мјерење саморегулисаног учења 342
Прилог 3. Скала за мјерење васпитног стила родитеља 346
Прилог 4. Инвентар породичног функционисања 348
Прилог 5. Скала за мјерење нивоа захтјева и степена подршке 350
Прилог 6. Скала за мјерење хумора наставника 351
Прилог 7. Скала за мјерење стила рада наставника 353
Прилог 8. Скала за мјерење приступа учењу 355
Прилог 9. Скала за мјерење екстраверзије као особине личности 357
Прилог 10. Упитник за наставнике 358
Прилог 11. Скала за наставничку процјену саморегулисаног учења ученика 359
Скенирани прилози 364

УВОД

Проучавање и истраживање сложеног концепта, какав је саморегулисано учење, захтијева системски приступ. Неопходно га је посматрати у интеракцији са многобројним варијаблама, а не изоловано, јер на структуру која га чини дјелује низ фактора. Стога, концепт саморегулисаног учења ученика има карактер варијабилности из разлога што има потенцијал за развој код сваког појединца, али је подложан утицајима прилика и средине.

Када се говори о саморегулисаном учењу, мисли се у првом реду на активну улогу ученика у учењу и активну улогу примаоца информација из окружења. Структура саморегулисаног учења је сложена и обухвата низ компоненти попут мотивисаности, когниције, метакогниције, осјећања при учењу, као и коришћење различитих ресурса током учења. Развој културе и технике интелектуалног рада не представља ништа друго до развој компетенције саморегулисаног учења ученика. Са једне стране, детерминисаност саморегулисаног учења може бити индивидуалне природе, а са друге стране не смију се занемарити ни контекстуални фактори и специфичности које из њих произилазе. Из наведеног произилази потреба да се утврде објективни чиниоци који могу утицати на саморегулисано учење ученика. Иста потреба условила је и ово истраживање. Истраживање има системски приступ и омогућава да се јасније сагледа широк опсег међусобно повезаних индивидуалних, породичних и школских чинилаца, који могу бити повезани са саморегулисаним учењем ученика, те да се добију актуелне информације које нам откривају утицај одређених варијабли.

Индивидуалне особине ученика, као и приступи учењу ученика могу утицати на начине на које ученици обрађују информације, њихову мотивисаност, као и регулисање сопственог процеса учења. Стога поједини индивидуални чиниоци могу имати важну улогу у процесу саморегулисаног учења ученика.

Учење, посматрано генерално, али и појединачне структурне компоненте саморегулисаног учења могу да буду под снажним утицајем друштвених субјеката у ученичком окружењу. Како су и ученици и наставници основни фактори наставе, а настава процес учења и развоја, наставници представљају неизоставну варијаблу саморегулисаног учења. Наставник је личност која својим личним квалитетима и поливалентним професионалним улогама може утицати на учење ученика из чега

произилази потреба за укључивањем наставника у ово истраживање. Квантитет и квалитет учења ученика у великој мјери може да зависи и од личности наставника, његовог односа и интеракције са ученицима, као и других педагошких квалитета.

Учење је неодвојиво од социјалног контекста, а прве социјалне интеракције настају у породичној средини које се у каснијем развоју надограђују и постају сложеније. Како је породица средина у којој ученици проводе велики дио живота и времена, њен међусобни утицај на различите процесе је неизоставан. Учење је свакако један од тих процеса, управо из разлога што је учење активност која је присутна у школи, а свакодневно се наставља и реализује у породичном окружењу. Бројни стручњаци указују на значај породице у развоју и обликовању личности, те се породични чиниоци издвајају као посебно значајни у учењу и развоју дјетета (Adeniji et al., 2020; Đurišić & Bunijevac, 2017; Maric et al., 2020; Chan et al., 2025). Обиљежја породичне средине могу да буду детерминанте учења ученика, јер узрочно-посљедична повезаност породичног система непрекидно се одвија у више праваца. Стога није оправдано породични контекст и утицај родитеља искључити из процеса учења, нити је оправдано саморегулисано учење ученика искључити из дијалектичког јединства васпитно-образовног процеса.

Када говоримо о саморегулисаном учењу ученика, истраживање је дјелимично отежано због терминолошке неконзистентности истраживача, који приликом испитивања истих појава дају различите називе истим феноменима. Тек дубљом, континуираном и лонгитудиналном анализом установљено је да су различити аутори заговорници истих теоријских или истраживачких оквира. Такође, примјетна је неконзистентност у погледу броја компоненти саморегулисаног учења или уопште његове структуре у цјелини. Створене су заблуде усљед тога што многи аутори у литератури говоре о појединачним компонентама саморегулисаног учења, али их називају свеобухватним појмом саморегулисаног учења, са једне стране. Са друге стране, исте заблуде дале су и низ позитивних својстава овом истраживачком пројекту као што су: детаљнија операционализација и увид у све појединачне компоненте саморегулације, ширина у обиму и структури саморегулисаног учења како теоријског тако и истраживачког дијела, научна неистраженост, а све у корист холистичког сагледавања сложеног концепта саморегулисаног учења.

Проблем од којег се полази у истраживању односи се на повезаност индивидуалних, породичних и школских чинилаца са саморегулисаним учењем ученика. Имајући у виду да наведено полазиште истраживања има и васпитни и образовни значај, разлог његове реализације лежи у испитивању мјеста и улоге тих чинилаца у процесу

саморегулисаног учења ученика.

У оквиру концепцијског обликовања дисертације, најприје су проучена теоријска полазишта везана за проблем истраживања. Прецизно су дефинисани постојећи теоријски модели и приступи саморегулисаном учењу, разграничени сродни појмови, те утврђена теоријска полазишта неопходна за научно утемељење саморегулисаног учења. Кроз теоријски оквир истраживања, разрађене су структурне компоненте саморегулисаног учења, као и релевантне индивидуалне, породичне и школске варијабле.

У овом истраживању, структура саморегулисаног учења посматрана је кроз тријадни однос мотивационе, когнитивно-метакогнитивне и бихевиоралне компоненте. Индивидуални, породични и школски чиниоци могу се посматрати преко великог броја варијабли. Кроз ово истраживање, у оквиру индивидуалних варијабли, обухватили смо: а) приступе учењу ученика и б) екстраверзију као особину личности. У оквиру породичних варијабли обухваћени су: а) васпитни стилови родитеља, б) функционалност породице и в) ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи, док су у оквиру школских варијабли обухваћени а) стилови рада наставника и б) наставничка примјена хумора у настави. Кроз истраживање укључен је и одређени број социјално статусних варијабли.

Методолошки оквир истраживања обухвата стандардне елементе: дефинисан проблем и предмет, циљ, задатке, хипотезе, научно-истраживачке методе и технике, описани примијењени инструменти, популација и узорак истраживања, етичка начела, те начин организације и ток истраживања.

Циљ истраживања је испитати процјене ученика о саморегулисаном учењу, као и односе тих процјена са социјално статусним карактеристикама ученика, индивидуалним карактеристикама ученика и карактеристикама породичног и школског окружења. Анализа релевантне литературе указала је на субјективне исказе ученика о саморегулисаном учењу као основни недостатак у истраживањима. Стога је циљ проширен и на испитивање процјена наставника о саморегулисаном учењу ученика, као и односе тих процјена са процјенама ученика и социјално статусним карактеристикама наставника. Дефинисани циљ истраживања конкретизован је кроз једанаест истраживачких задатака.

Наведени проблем истраживања је изазован и инспиративан, те ће добијени резултати плодоносно допринијети развоју васпитно-образовне праксе. Очекивања су да ће педагошки допринос ове дисертације представљати унапређење васпитно-образовног

процеса и бити од користи наставницима, родитељима, педагозима, руководиоцима школа, као и свима који раде на његовом осавремењавању. Апликативна вриједност резултата истраживања огледа се, између осталог, и у подизању квалитета васпитно-образовне праксе, побољшању исхода ученичког учења, те унапређењу сарадње породичног и школског окружења.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

ДЕФИНИСАЊЕ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА: ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКА СТАНОВИШТА И СТРУКТУРНЕ КОМПОНЕНТЕ

Убрзан развој науке и технолошки напредак условљавају потребу за појединцима који су свестрани. Такви појединци преузимају иницијативу у различитим активностима, користе различите изворе знања, траже помоћ, консултују се, евалуирају, самоевалуирају, мијењају и коригују начине рада и учења. Односно, савремено друштво захтијева самосталне и активне ученике. Оспособљавање појединаца за такво учење директно је повезано са будућим професионалним компетенцијама и представља претпоставку будуће професионалне успјешности и поливалентности. Саморегулисано учење је стога кључна компетенција за живот у 21. вијеку. Ако се приступи анализи наведеног, ријеч је о дијелу остварености општег циља васпитања који представља, како истиче Микановић (2012), развој општих и професионалних компетенција неопходних за учење, живот и рад у условима друштвених промјена.

Дефинисање основних појмова: учење и саморегулација

Прије самог објашњења концепта саморегулисаног учења, неопходно је дефинисати појмове учења и саморегулације који су и у основи основног концепта. Учење је релативно трајна промјена индивидуе која се манифестује у њеном искуству и активности, а резултат је претходног искуства и активности (Радоњић, 2004, стр. 41). Слично дефинисање наводе и други аутори, који под учењем подразумијевају релативно трајне промјене понашања на основу активности појединца (Rot, 2004). Појам учења може се користити у различитим ситуацијама и са различитим значењима. Уколико кажемо: „Ово ме је научило памети“, мислимо на учење једноставне асоцијације између акције и посљедице. Уколико кажемо: „Научио сам да возим бицикло“, мислимо на учење моторне радње. Учење може да се односи и на унутрашња осјећања попут: „Научио сам да се не љутим када ми неко упути критику“ (Stojaković, 2010).

За ученике који читају и покушавају да запамте градиво такође кажемо да уче, те је оправдано дефинисање учења као релативно трајне, прогресивне промјене у психичком животу и понашању, која је резултат претходног искуства и активности појединца (Stojaković, 2010).

Способност саморегулације представља кључну претпоставку за учење. Истраживачи се боре са концептуализацијом и операционализацијом капацитета саморегулације, те не постоји једноставна и јасна дефиниција овог конструкта. Систем саморегулације обухвата комплексан скуп функција укључујући когницију, рјешавање проблема, доношења одлука, метакогницију и мотивацију. Ученици који саморегулишу своје учење активно и конструктивно учествују у процесу генерисања значења, прилагођавају своје мисли, осјећања и поступке како би утицали на сопствено учење и мотивацију.

Саморегулација се дефинише као процес који укључује постављање личних циљева и усмјеравање понашања према тим истим циљевима (Lončarić, 2014). Она представља самоусмјеравајући процес когнитивних, мотивационих и понашајних аспеката у складу са надолазећим промјенама и захтјевима, било да су у питању емоције, школско учење, информално образовање или неки други домен. Саморегулацију дефинишу и као намјеран, плански, активан и сложен процес или дјеловање, које води самокорективном прилагођавању понашања како би се постигли постављени циљеви (Carver & Scheier, 2011). Стога о саморегулацији можемо говорити у оквиру различитих домена, па и у оквиру учења у коме ученик активно учествује.

Једна од најинтригантнијих и најинтересантнијих одлика људи јесте да се они не само понашају, него да посматрају себе док се понашају и да успостављају контролу свог понашања. Човјек зна за своје процесе памћења, мишљења и учења, и дијелом их држи под контролом. Саморегулативне способности су од виталног значаја за појединца, не само да би се управљало знањем у формалном образовању, већ да би омогућиле даље школовање и надградњу знања (Karankaš, 2004). То имплицира да саморегулација у било ком домену поставља чврсте темеље цјеложивотног учења, неопходног за садашње и будуће генерације, а уједно има карактер друштвене условљености, систематичности, организованости и интенционалности.

Саморегулација укључује процесе праћења и контроле мотивације, емоција и понашања заједно са метакогнитивним знањем и вјештинама (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000), што значи да је саморегулација шири појам од свих наведених. Има аутора (Dinsmore et al., 2008) који истичу да се појмови метакогницица, саморегулација и

саморегулисано учење често у литератури могу наћи као синоними, иако они то нису. Различитост произилази из теоријских конструката ових појмова. Метакогниција има чисту когнитивну оријентацију, смјештена је у такозвани ендогени конструктивизам и наглашава улогу мисаоних процеса одређене особе која је надређена улози интеракције те особе са околином. С друге стране, теоријско полазиште саморегулације наглашава реципрочни детерминизам особе и околине, па је управо интеракција особе, њеног понашања и околине кључна за процес саморегулације. Код саморегулације, околина је главни фактор стимулације индивидуалне свјесности и њеног регулаторног одговора. Она је смјештена у такозвани егзогени конструктивизам. Конструкт саморегулисаног учења обједињава метакогницију и саморегулацију, интегрише ендогени и егзогени конструктивизам у дијалектички конструктивизам. Из тог разлога, поједини аутори сматрају да дијалектички конструктивизам наглашава интеракцију когнитивних, мотивационих и контекстуалних фактора, а не њихове изоловане учинке (Dinsmore et al., 2008). Стога, саморегулисано учење као теоријска полазишта може да има различит дијапазон теорија, што ће се детаљно објаснити у једном од наредних поднаслова.

Дефинисање саморегулисаног учења: теоријски модели и приступи

Саморегулисано учење подразумијева способност развијања знања, вјештина и ставова који подржавају и унапређују будуће учење, а који се могу примијенити у другим различитим ситуацијама учења. Ученици су саморегулисани онда када су метакогнитивно, мотивацијски и бихевиорално активни учесници у властитом процесу учења. Такви ученици нису пасивни реципијенти информација, већ активно доприносе постизању циљева учења. Они почињу, мијењају и одржавају активности усмјерене ка одређеном циљу, контролишући на тај начин и само постигнуће учења (Veselinov & Divljan, 2020).

Дефинисање саморегулисаног учења разликује се од истраживача до истраживача. Сложеност саморегулисаног учења произилази из различитих истраживачких приступа, области коју истраживачи истичу, те начина на који је операционализују. Такође, анализа ове проблематике показује да се за исти феномен користе различити називи као што су: учење учења, саморегулација учења, култура интелектуалног рада или учити како учити (*learn how to learn*). Има аутора који користе и термине попут: моћ и снага учења (Crick, 2007), аутономија учења (Black et al., 2006)

или самоусмјерено учење (Микановић, 2016). Сви термини се користе наизмјенично у литератури и недостатак заједничког вокабулара додатно усложњава концепт саморегулисаног учења. Без дубље, лонгитудиналне анализе, онемогућено је теоријско разумијевање, као и заједничко похрањивање резултата истраживања. Табелу која слиједи креирали смо као примјер, са циљем да се прикаже сложеност и неконзистентност концепта структуре саморегулисаног учења, која тек студиозном анализом радова и детаљном анализом инструментарија може да открије да се ради о истим димензијама. Табелом је приказан само мали дио овог теоријско-методолошког проблема. Неки аутори одређену димензију именују на један начин, док је други означавају другачијим појмом. Поред тога, поједини истраживачи у оквиру цјелокупне структуре саморегулисаног учења изостављају одређене димензије или, пак, уводе нове. У наставку приказујемо дио компаративне анализе димензија саморегулисаног учења према неколико аутора.

Табела 1.

Компаративни приказ димензија саморегулисаног учења према различитим ауторима

Аутор	Схватање саморегулисаног учења и његових структурних компоненти
(Антић, 2015)	Метакогнитивно праћење као димензија саморегулисног учења, а обухвата: вријеме, окружење и мјесто учења
(Pintrich et al., 1991)	Понашајна димензија саморегулисаног учења: организација времена и окружења; регулација уложеног труда; вршњачко учење; тражење помоћи
(Дучић, 2016)	Саморегулисано учење посматра кроз: - праћење нивоа развијености способности одлагања задовољства - праћење регулације психомоторике и понашања
(Nikčević-Milković & Tatalović-Vorkapić, 2020)	Саморегулисано учење посматра кроз: - маладаптивне или дифанзивне стратегије под којим подразумијева површинско когнитивно процесуирање - адаптивне стратегије под којим подразумијева дубоко когнитивно процесуирање
(Pintrich et al., 1993)	Саморегулисано учење посматра кроз: - мотивационе стратегије (интринзична и екстринзична циљна оријентација; вриједност задатка; вјеровање у учење; самоефикасност у учењу; анксиозност при учењу) - когнитивно-метакогнитивне стратегије (понављање као површинска стратегија, те елаборација, организација, критичко мишљење и метакогнитивна саморегулација као дубље когнитивне стратегије) - стратегије управљања ресурсима (организација времена и окружења; регулација уложеног труда; вршњачко учење; тражење помоћи)
(Martinez-Pons, 2002)	Саморегулисано учење посматра кроз: - мотивисаност да се обави неки задатак - постављање циљева

	- коришћење стратегија за остварење циљева - процјењивање сопствене ефикасности
(Weinstein, 1987)	Саморегулисано учење посматра кроз: - вјештине (обрада информација; одабир главних идеја при учењу; стратегије самотестирања при учењу) - вољу (анксиозност при учењу; ставови о учењу; мотивација за учење) - саморегулацију (концентрација; управљање временом; тражење помоћи и академски ресурси; самоконтрола учења)

Дакле, један од основних проблема при покушају синтезе свеобухватног концепта саморегулисаног учења лежи у различитости оспега његових компоненти, односно саме концептуализације са једне стране и неједнообразности терминолошког одређења са друге стране. Ова два теоријско-методолошка проблема чини концепт саморегулисаног учења изазовним и неистраженим. Истражују се различите компоненте саморегулисаног учења усклађене према властитим преференцијама и циљевима истраживања. Ипак, интеграцијом истражене литературе већина аутора саморегулисано учење, једногласно бар кроз теоријски дио, одређује као активно партиципирање у процесу учења које укључује когнитивне, метакогнитивне, мотивацијске и бихевиоралне процесе (Boekaerts, 1999; Paris & Paris, 2001; Pintrich et al., 1993; Zimmerman, 1986; Zimmerman, 2002; Jandrić et al., 2018; Lončarić, 2014). И други аутори, индиректно, заступају сличну тезу. Успјешност у учењу зависи од много чинилаца и то когнитивних, метакогнитивних и понашајних (Dembo et al., 2006).

Саморегулисан ученик приступа учењу марљиво са самопоуздањем и сналажљивошћу. За разлику од пасивних ученика, саморегулисани ученици проактивно траже информацију, предузимају неопходне кораке, превазилазе препреке попут лоших услова за учење, те једноставно проналазе начине да успију. У пракси постоје ученици који су веома самодисциплиновани. Они су у стању да одгоде тренутна задовољства да би постигли одређени циљ. Они практично поучавају сами себе, траже помоћ, надгледају процес учења и нису им потребни спољашњи подстицаји за учење. За њихово учење кажемо да је саморегулисано (Виздек-Видовић и сар., 2003б). Дефинисање саморегулисаног учења се, што примјећујемо кроз литературу, често разликује од истраживача до истраживача. Међутим, заједничка концепција дефинисања је она у којој су такви ученици мотивационо, метакогнитивно и бихевиорално активни учесници у сопственом учењу (Zimmerman, 1986). Метакогнитивно, саморегулисани ученици су особе које планирају, организују, усмјеравају сопствено учење, дају себи упутства и савјете, прате и вреднују сопствени напредак током различитих фаза учења.

Мотивационо, саморегулисани ученици, доживљавају себе као компетентне, самопоуздане и аутономне особе. Понашајно, саморегулисани ученици структурирају и стварају погодно окружење за учење.

Саморегулисано учење подразумијева самогенерисане когниције, осјећања и понашања која су оријентисана на остваривање циљева учења (Zimmerman, 2002). Саморегулисани ученици представљају метакогнитивно, мотивационо и бихевиорално активне учеснике у сопственом процесу учења, а извјесне разлике међу ауторима појављују се с обзиром на то да ли у својим дефиницијама наглашавају метакогнитивну, мотивациону или бихевиоралну компоненту овог концепта (Zimmerman, 1990). Исти аутор наглашава да су ученици који посједују вјештине саморегулације учења, метакогнитивно, мотивационо и понашајно активни учесници у свом учењу. У смислу метакогнитивног процеса, ученици планирају, постављају циљеве, организују учење, контролишу себе и самоевалуирају процес учења. Ови процеси им омогућавају да буду самосвјесни, образовани и одлучни у ситуацијама учења. У смислу мотивационих процеса, ове ученике одликује висока самоефикасност, приписивање себи успјеха и интересовања за задатак или учење у цјелини. Кроз бихевиоралне процесе, ученици селектују, структурирају и стварају окружење оптималних услова за учење. Они траже савјете, помоћ, информације и окружење гдје ће учити боље, брже и јачати себе током учења.

Кроз саморегулисано учење, ученици активно и конструктивно учествују у процесу генерисања значења и прилагођавају своје мисли, осјећања и поступке према потреби како би утицали на своје учење и мотивацију (Boekaerts & Corno, 2005). Успјешна саморегулација у учењу помаже не само у формалном образовању, већ и у каснијим сутуацијама учења. Саморегулисан ученик овладао је и зна када примијенити одређене стратегије. Своја понашања усмјерава према постизању циљева које је поставио, процјењује и планира вријеме неопходно за учење. Способан је одржати концентрацију током учења, а уз то има и низ мотивационих увјерења (Bader, 2016). Саморегулисано учење је учење под сопственом контролом ученика који прати и контролише процес учења узимајући у обзир личне карактеристике и карактеристике окружења. Мирков (2013) саморегулисано учење описује као учење у коме ученик прилагођава своје понашање, процјењује сопствени напредак у односу на циљеве које је поставио и посједује истрајност. Ученик је у тај процес укључен активно, и то метакогнитивно, мотивационо и бихевиорално (Paris & Paris, 2001). Учење се посматра као „активност коју ученици раде за себе на проактиван начин, а не као прикривени

догађај који им се дешава као реакција на поучавање“ (Zimmerman, 2002, pp. 65).

Саморегулисано учење се дефинише као активан и свјестан процес у којем ученици постављају циљеве учења, настоје да прате, регулишу и контролишу своје размишљање, мотивацију и понашање у складу са циљевима и условима окружења (Pintrich, 1999). У својим новијим радовима, исти аутор (Pintrich, 2000) обједињује кључне елементе саморегулисаног учења. Саморегулисано учење описује као проактивно учење са контролом свијести и праћења, како мотивације, тако и когниције, при чему медијатори имају значајну улогу. У том процесу ученик поставља циљеве, планира, спроводи активности и врши саморефлексију. Кључне поставке за саморегулисано учење огледају се у уређивању простора за учење, летимичном прегледу градива, мотивацији, интересовању, расподјели времена, планирању, прављењу биљешки, читању, размишљању, понављању, као и сталном самовредновању (Станковић-Јанковић, 2010).

Анализа релевантне литературе довела нас је до интегрисања и креирања нове дефиниције саморегулисаног учења која обједињује све досадашње, а настале као резултат исцрпне анализе овог сложеног концепта. Још један од разлога је и природа истраживача, односно аутора који се бави саморегулисаним учењем, која би требало да има исти такав карактер - проактиван карактер. Саморегулисано учење је (про)активно учење и мултидимензионалан процес у коме ученик поставља властите циљеве, интегрише когнитивне и метакогнитивне стратегије, има развијене радне навике, адекватно користи ресурсе социјалног окружења са тежњом ка даљем изграђивању и цјеложивотном учењу. Овакво дефинисање у себи обједињава когнитивне, метакогнитивне, мотивационе и бихевиоралне процесе, а уједно задржава и активан карактер. За потребе истраживачког дијела и сходно специфичностима и условима научно-истраживачког рада, задржаћемо се на дефинисању саморегулисаног учења као интегралног концепта когнитивно-метакогнитивних, мотивацијских и понашајних (бихевиоралних) процеса.

Концептуално изједначавање појмова саморегулисано учење, учења учења и ефикасно учење

Анализа релевантне литературе указује на то да се све чешће уочава приближавање појмова саморегулисаног учења, учења учења и ефикасног учења. Сва три појма у суштини обухватају исте процесе и стратегије, што упућује на њихово концептуално изједначавање. Дакле, они представљају синониме који се у литератури најчешће називају саморегулисано учење.

Учење учења дефинише се као учење које обухвата способност организовања и регулисања сопственог учења, појединачно или у групи. Такође, укључује способност препознавања прилика и препрека учења, рјешавања проблема, усвајање и обраду информација, вредновање информација, самовредновање, елаборацију, као и способност коришћења помоћи и усмјеравања (Vizdek-Vidović i Marušić, 2019). Конструкт учење учења сложена је комбинација диспозиција и вјештина, а не само једна способност. Он обједињава когнитивне способности, метакогнитивну свијест, увјерења о себи, увјерења из контекстуалног окружења, мотивацију, истрајност, сарадњу, организацију, конструкцију знања и многе друге домене (Antić, 2015). „Учење учења значи да ученик постаје свјестан себе и својих менталних процеса, предности и слабости властитих метода и техника учења, овладава методама и техникама ефикасног учења, те упознаје услове за ефикасно учење“ (Станковић-Јанковић, 2010, стр. 368). Компоненте овог сложеног процеса разматрају се и у *документу Курикулум међупредметне теме Учити како учити за основне и средње школе* (2019), Републике Хрватске. Учење учења дефинише се као процес поучавања појединца како да учи. То подразумијева оспособљавање за самостално учење, препознавање извора информација и знања, као и њихово адекватно проналажење и коришћење (*Педагошки лексикон,* 1996). Анализа дефиниција појма учење учења указује на све претходно наведене процесе саморегулисаног учења идентификоване кроз теоријску анализу релевантне литературе. Ови наводи потврђују сложеност појма саморегулисаног учења, његове синониме и широк дијапазон значења.

Стојаковић (2010) истиче сљедеће услове за развој ефикасног учења, а ти услови су у великој мјери, заправо, структурне компоненте саморегулисаног учења: усвојеност ефикасних стратегија учења, развијеност метакогниције, радних навика, мотивације, постављање циљева, адекватно памћење, добри услови средине, одговарјуће

самопоуздање, контрола емоција и склоност да појединац ради на себи у смислу властитог изграђивања.

Алармантно стање ученичких постигнућа у САД-у, касних 80-их и почетком 90-их година, угрозио је положај Америке у поређењу са другим земљама. Почеле су расправе о потребама за националним стандардима који обезбјеђују већи ниво одговорности за постигнућа ученика. Из тог разлога 1990. године формирана је радна група Америчког психолошког удружења за психологију у образовању (АПА). Велики пројекат групе била је анализа и синтеза личних и животних услова који подржавају висок ниво учења и постигнућа (McCombs, 2003). Резултат тога је документ *Психолошки принципи усредсређени на ученика* (APA Work Group, 1997). Принципи усмјерени на ученика обухватају мотивационе факторе, когнитивне факторе, метакогнитивне факторе, индивидуалне и друштвене факторе приказане кроз четрнаест принципа, а у великом дијелу обухватају компоненте саморегулисаног учења. Разлике које се проналазе су семантичке природе. Трећи принцип, примјера ради, назива се изградња знања а подразумијева повезивање нових информација са старим, што је изједначено са елаборацијом у оквиру когнитивно-метакогнитивних стратегија саморегулисаног учења.

Разлике између сродних термина: саморегулисано учење и самостално учење

Како бисмо дјелимично указали и потврдили широко терминолошко неуједначење појмова и синонима саморегулисаног учења, укратко ћемо се осврнути и на појам самосталног учења. Као важан аспекат терминолошког унапређења, поједини аутори наводе и појам самостално учење (Mihajlović i Skopljak, 2019), што је свакако од изузетног значаја, па је неопходно осврнути се на дистинкцију појмова самостално учење и саморегулисано учење.

Показатељи оспособљености ученика за самостално учење огледају се у развијености способности и техника учења, самосталности ученика у учењу нових садржаја, оспособљености за самосталну интерпретацију градива, као и самостално проналажење извора учења (Mihajlović i Skopljak, 2019). Циљеви наставе усмјерени су такође на подстицање и развијање способности самосталног учења, развијање критичког и стваралачког мишљења, когнитивних и метакогнитивних способности. У самосталном учењу, ученик није пасивни прималац информација, већ је акценат на активној улози

који тражи, ствара и анализира информације (Љубисављевић, 2014). Самостално учење састоји се од четири основне компоненте, и то: стратегије учења, циљне оријентације, осјећај самоефикасности и самоактивност појединца (Визек-Видовић и сар., 2003а). Као одреднице самосталног учења наводе се: потреба за учењем, формулисање циљева и стратегија, управљање и контрола учења, те повратна информација (Михајловић, 2013).

Поједини аутори користе термин самоусмјерено учење као синоним за саморегулисано учење. Самоусмјерено учење није исто што и самостално учење, али развој способности за самостално учење значајно утиче на могућност проналажења ефикаснијих путева учења (Микановић, 2016). Саморегулисани појединци у учењу су самостални, што говори о једном реципрочном односу између самосталног учења и саморегулисаног учења. Појам самосталног учења обухвата кључне елементе саморегулисаног учења. Међутим, саморегулисано учење додатно наглашава когнитивне и метакогнитивне аспекте, као и социјалне аспекте, попут управљања ресурсима и тражења помоћи ради побољшања квалитета учења. Самостални ученици су независни ученици, а саморегулисани ученици су аутономни и у саморегулисаном учењу није пожељна потпуна независност. Штавише, пожељна је употреба различитих доступних ресурса јер доприноси подстицању и унапређивању саморегулисаног учења. Као што сама ријеч говори, ученик долази до само-регулације. У вези са тим, има аутора који истичу да бити аутономан не значи бити независан у односу на друге особе, већ дјеловати у складу са властитом вољом и избором (Batia, 2007). Аутономија је чин воље, хтјења и избора, док потпуна независност подразумијева одсуство сродности и блиских веза са другим особама (Лалић-Вучетић и сар., 2009). Анализа релевантне литературе показује да се појам самосталног учења изједначава са појмовима: самоучење и самопланирано учење (Љубисављевић, 2014), али не и са појмом саморегулисано учење. Једним истраживањем, са циљем лексичке анализе у области проучавања саморегулисаног учења, долази се до сазнања да се у научним радовима на простору Сјеверне Америке користе сљедећи термини у истом значењу: аутономно, самостално, саморегулисано, регулисано, самовођено, самопланирано и самоусмјерено учење (Hiemstra, 2004). Иако је ријеч о испреплетеним везама међу наведеним појмовима, у овом истраживању задржаћемо се на појму саморегулисаног учења чија је структура шира и који допуњава све оно што недостаје самоучењу, самосталном учењу или самопланираном учењу.

Теоријска полазишта саморегулисаног учења

Имајући у виду да резултати теоријског проучавања концепта саморегулисаног учења показују комплексност и обимност у терминолошком одређењу, поменути концепт има исти такав карактер полазишта или основних теорија у разумијевању саморегулисаног учења.

Концепт саморегулисаног учења као теоријско полазиште има широк и различит дијапазон теорија (или чак дијелова одређених теорија попут биологистичког модела Пијажеа и његовог фактора еквилибријума), укључујући: конструктивистичку теорију учења, бихевиористичку теорију, когнитивистичку теорију, социјално-когнитивну теорију, као и теорију самодетерминације.

Конструктивистички приступ као теоријско полазиште саморегулисаног учења

Савремени приступ заснован на конструктивистичком моделу учења описује се метафором као учење учешћа. Учи се начин учења и одговара на потребе савременог друштва гдје су неопходна продуктивна знања. Учење је у контексту конструктивизма трајан и комплексан процес којим се надограђују постојећа знања, стварају и интегришу различити садржаји и информације (Evtimov i Petrović, 2021). Конструктивизам као теорија учења одређен је образовном политиком друштва знања. Ова теорија усмјерена је на продуктивност и процесуалност у учењу у циљу идеала цјеложивотног учења (Babić, 2007). Наглашавање процесуалности учења значи акцентовати пут и начин учења, а не пренос готових и објективних рјешења. Немогуће је остварити цјеложивотно учење уколико претходно нисмо научени учити. „У учећој цивилизацији 21. стољећа знати учити лако и са задовољством представља кључ слободе појединца“ (Suzić, 2014, стр. 111). Саморегулисано учење укључује планирање, посматрање, организацију и процјену властитог учења, а успјех ученика највише зависи од тога знају ли ученици учити, те које приступе и стратегије користе. Овладаност истим утиче на квалитет стеченог знања (Lazzarich, 2021). Саморегулисан ученик још се дефинише и као ученик који је мотивисан изнутра, који зна шта жели и који проналази начине за остваривање циљева. Такви ученици бирају и креирају начин учења, користе се различитим стратегијама, прате и повезују успјех са властитим радом и трудом (Lončarić, 2014).

Конструктивистичке поставке подразумијевају уважавање претходних знања и искустава, плурализам метода и облика рада, различите путеве сазнања, сарадничке и активне односе у учењу, уважавање других и мултиперспективност. Грешке су пожељне, јер су оне одраз да ученици активно размишљају. Сопствено вредновање има посебан акценат, јер се постављањем питања попут: *Како и на који начин да то урадим? Када и како да почнем? Шта ми може помоћи? Да ли сам се заиста потрудио? Гдје сам погријешио? Шта још могу учинити?*, подстиче активан рад. Конструктивизам подразумијева процес учења који наглашава централну улогу ученика и то на основу ученикове личне конструкције знања, гдје ученици размишљају, преговарају и истражују. Фокус је на појму активног учења у којем су ученици активно укључени у изградњу знања умјесто на поучавање у виду преноса и памћења информација (Ahmad et al., 2015; Džinkić, 2020; Krahenbuhl, 2016; Milutinović, 2016; Rodek, 2011).

У свјетлу бихевиористичког С-Р обрасца (стимуланс-реакција) и психолошких истраживања у лабораторијским условима, на учење се гледало као механички процес тачних одговора који се стимулишу. Иако се признавао утицај насљеђа и средине, сматрало се да је позиција појединца у развоју и учењу пасивна. С-Р парадигму замијенила је парадигма информационог процесирања у којој се ученик посматра као процесор информација, наставник као пошиљалац, а нагласак је на обиму усвојеног знања. Током осамдесетих и деведесетих година двадесетог вијека, учење се све више схвата као процес конструкције знања у којем ученик и наставник функционишу као партнери. Примјењују се разноврсне стратегије учења, а ученик активно прати, управља и контролише сопствено учење (Pešikan, 2010). Конструктивистички концепт подржава и мета ниво, односно знање о властитој когницији, управљање когницијом и евалуацију (Mirkov, 2010; Pešikan, 2010). Основу конструктивистичког концепта не чине имитација и памћење, већ интеракција индивидуалних активности и физичких објеката, о чему је писао Жан Пијаже. Методе учења и поучавања усмјеравају се ка активним облицима учења и већој партиципацији ученика. У том контексту, су-конструкција обликује појединца као кључног актера динамичког процеса учења (Vrkić-Dimić, 2011). Учење није потпуно индивидуалан процес, што је посебно наглашено у конструктивистичкој теорији која истиче кооперативност. Како саморегулисано учење обухвата и коришћење различитих ресурса, социјална димензија постаје посебно значајна. Пешикан истиче да су знање и учење, према социокултурном приступу, јединствена креација индивидуе обликована кроз социјалну интеракцију и средину. Овом процесу приписује развојне, процесуалне, активне, интерактивне, интегративне, субјективне и социјалне одреднице

(Пешикан, 2010). Развој дјетета одвија се од социјалног ка индивидуалном. Уз адекватно вођење и подршку у оквиру зоне наредног развоја, постепено се смањује социјална регулација, док саморегулација јача. Сваки пут када дође до нарушавања равнотеже (еквилибријума), покреће се процес асимилације нове информације у постојећу менталну структуру. Након тога слиједи акомодација, односно прилагођавање и обликовање нових менталних структура, чиме се трансформише знање и поново успоставља равнотежа. Социокултурни приступ додаје важност социјалне димензије која је изостала у акомодационој шеми Жан Пијажеа и узима у обзир социјално преговарање, мултиперспективност и зону наредног развоја Виготског.

Контекст учења повезује индивидуалност појединца и његову активност унутар социјалног контекста. У том смислу, пренаглашавањем појединог контекста долази до подјеле конструктивизма на индивидуални и социјални. Импликације подјеле теорије конструктивизма се огледају и у истраживањима парцијалних компоненти саморегулисаног учења. Конструктивизам који наглашава когнитивну структуру као конструкте појединца и субјективне интерпретације назван је индивидуални конструктивизам. Онај који наглашава заједницу у којој се учење одвија, одсуство супарништва, пружање помоћи и коришћења различитих ауторитета учења назван је социјални конструктивизам (Vrkić i Dimić, 2011; Babić, 2007; Džinkić i Milutinović, 2018). Социјални конструктивизам рефлектује теорију развоја у којој се појединац смјешта у одређени социјални контекст (Milutinović, 2011). Насупрот томе, индивидуални конструктивизам третира учење као процес рефлексије који води до саморегулације. Поријекло индивидуалне конструкције налази се у Пијажеовој акомодационој шеми. Све наведено потврђује широк дијапазон теоријских полазишта саморегулације учења посматраних у међудејству различитих теорија и у складу са сложеношћу и обимом саморегулисаног учења.

У средишту конструктивизма налази се ученик као субјекат васпитно-образовног процеса. Стога произилазе паралеле између традиционалне наставе и наставе засноване на конструктивизму. Разлике се очитавају у различитом обиму димензија: квалитета знања (од присјећања, препознавања и репродукције до оперативности и стваралаштва); улоге ученика (пасивност насупрот активности); улоге наставника (од предавача и преносиоца информација до водитеља, фацилитатора, иноватора и организатора); партиципације (од пасивног учешћа и консензуса до активног учешћа и дискурса); питања циља (контролисан ученик насупрот саморегулисаном ученику); начина учења (од једнообразности и памћења до плурализма, разумијевања и трагања за

информацијама); искуства (од одсуства искуства и рефлексије до присутности искуства и рефлексије); циљева учења (од постигнућа и оцјене ка овладавању и учењу које је само себи циљ); социјализације (ограничена наспрам квалитетне).

С једне стране, учење се доживљава као памћење, док се с друге посматра као учешће и конструкција. Основна теза конструктивизма јесте дефинисање шта учење није, а шта јесте (Vilotijević i Vilotijević, 2014). У процесу учења треба поштовати спирални ток акције и рефлексије јер, посматрано у контексту ученика, он преузима улогу истраживача који модификује праксу кроз постојеће искуство. Најадекватнији примјер из праксе који осликава фиксирана, неконструктивистичка увјерења ученика описао је Зимерман (Zimmerman, 2002) на случају учења дјевојчице Трејси. Може се закључити да примјена конструктивистичких поставки не захтијева реформе плана и програма већ реформе вриједносних оријентација како ученика, тако и наставника.

Теорија самодетерминације као теоријско полазиште саморегулисаног учења

У оквиру теорије самодетерминације, људска природа се сагледава као активна, конструктивна, витална и радознала с наглашеном тежњом ка постигнућу. Друштвени контекст, узајамно дјелујући с основним људским потребама за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу с другима, пружа снажну подршку активној природи човјека и ствара оптималне услове за настанак позитивних исхода (Deci & Ryan, 2008). Ово се одражава и на улогу ученика као активног субјекта у процесу учења. Поједини аутори истичу да је теорија самодетерминације широк теоријски модел који обухвата низ конструката. Међу њима су односи између унутрашње и спољашње мотивације, саморегулације, окружења, благостања и бројни други аспекти. У оквиру ове теорије, самодетерминисаност као њен кључни конструкт дефинише се као људска тежња ка агенсности, односно способности појединца да буде главни актер сопствених поступака и понашања (Лалић-Вучетић и сар., 2009). Управо је та агенсност једна од кључних одлика саморегулисаних ученика.

Бихевиоризам и когнитивизам као теоријско полазиште саморегулисаног учења

Двије доминантне и супротстављене теорије учења које се често анализирају у литератури су бихевиоризам и когнитивизам. Те двије теорије описују како и на који начин се информације примају, обрађују и задржавају током учења.

Ако посматрамо концепт саморегулисаног учења са једне стране, изоловано од свих других варијабли, теоријске поставке се могу пронаћи у когнитивистичкој теорији учења чији представници (попут Пијажеа и Брунера) учење посматрају као процес организације, похрањивања и тражења веза између информација. Когнитивисти акценат стављају на питање: „Шта се дешава на когнитивном нивоу?“. Учење се за когнитивисте састоји од сложених когнитивних процеса. Ментални процеси су од изузетног значаја за процес учења. Насупрот томе, бихевиористи сматрају да понашање није условљено мишљењем, већ спољашњим подражајима (Evans & Zarate, 2005). Саморегулисано учење је активан процес у коме појединац изграђује знања, повезује постојеће знање са новонасталим, памти и разумије садржај учења. Акценат је на метакогницији, примјени менталних мапа, анализи и активној улози истраживача сопственог учења. Стога се теоријске поставке саморегулисаног учења огледају у когнитивистичком учењу.

Ако саморегулисано учење посматрамо у интеракцији са контекстуалним факторима (попут породичног контекста или улоге наставника), онда теоријска полазишта проналазимо и у теорији учења когнитивиста али и у теорији учења бихевиориста, истовремено. Наиме, познато је да је учење према бихевиористичкој теорији промјена понашања која настаје као резултат реакције на спољашње подражаје. Акценат се ставља на видљиво понашање, учење је оно што се може посматрати, а награда и казна су средства за обликовање понашања. Стога се породични контекст или улога наставника може интерпретирати као стимулус-реакција однос (C-P) карактеристичан за бихевиоризам. Међутим, улога других фактора може да буде занимљива и у свјетлу учења когнитивиста, али не у смислу контроле као код бихевиориста. У контексту когнитивиста улога других фактора је више усмјерена на то да привуче пажњу ученика и да га подстакне на стварање когнитивних веза (на примјер, хумор наставника). Иако се саморегулисано учење теоријски више ослања на когнитивистичке приступе, улога спољашњих фактора у духу бихевиоризма не може се занемарити у васпитно-образовном контексту.

Социокогнитивна теорија као полазиште саморегулисаног учења

Најпознатији модел саморегулисаног учења развио је Пол Пинтрич, који интегрише мотивационе конструкте и стратегије учења. Пинтричев модел саморегулисаног учења уважава сложеност овог феномена, а заснованост на социокогнитивној теорији имплицира интеграционо-интеракцијски процес. Социокогнитивна теорија наглашава важност когнитивних капацитета, али уважава и непосредно искуство које стварамо са другим људима. Човјек је мисаони организам који посједује способности, и то оне које му дају моћ самоусмјеравања (Bandura, 1971). Човјек није покренут искључиво унутрашњим силама, али није ни пасивни прималац утицаја околине. Функционисање појединца најбоље се разумије у смислу реципрочне интеракције између његовог понашања и услова у којима се налази. Дакле, у контексту учења акцентована је интеграција социјалне и когнитивне димензије. Социокогнитивна теорија Албертa Бандуре у исти теоријски оквир ставља когнитивне и социјалне факторе. За постизање животних исхода нису важни само насљеђе и околина већ и активност појединца. Зато према Бандури, појединце одликује проактивност, самоактивност, саморефлексија и саморегулација (Repišti, 2015). Наведена полазишта социокогнитивне теорије чине теоријски оквир цјелокупног истраживачког пројекта.

Полазећи од холистичког модела саморегулације (Schunk, 2005; Torrano Montalvo & Gonzales Torres, 2004; Mirkov, 2013), у овом истраживању настојали смо да прецизно дефинишемо структуру саморегулисаног учења, те да укажемо на значај интеракције личних, бихевиоралних и контекстуалних чинилаца. Саморегулисано учење обухвата когнитивно-метакогнитивне, мотивационе и бихевиоралне активности. Извјесне разлике међу ауторима појављују се и на основу терминолошког одређења и операционализације активности (Zimmerman, 1990; Кузмановић и Вучетић, 2015; Marić, Mihajlović & Oparnica 2018). Дешава се да се когнитивне и метакогнитивне активности називају једним именом или се посматрају одвојено. „Велики број различитих фактора појављује се у литератури, иако је очигледно да се различита имена дају факторима који се мјере истим или врло сличним индикаторима, али се дешава и то да се фактори који се називају истим именом мјере различитим индикаторима“ (Opačić i Mirkov, 2010, стр. 29). То је посљедица мултиперспективности истраживача. Овим истраживањем покушали смо да прецизно објаснимо цјелокупну структуру саморегулисаног учења, те да уважимо личне, бихевиоралне и контекстуалне чиниоце.

Структурне компоненте саморегулисаног учења

Као што је већ истакнуто, саморегулисано учење је сложен и динамичан процес у коме појединац активно управља сопственим учењем користећи различите стратегије и ресурсе како би постигао постављене циљеве. Структура саморегулисаног учења обухвата више међусобно повезаних компоненти које заједно чине основу ефикасног учења, и то: мотивациону, когнитивно-метакогнитивну и бихевиоралну или понашајну компоненту. Свака од тих компоненти обухвата и користи се различитим стратегијама и ресурсима, односно обједињава више елемената који доприносе саморегулисаном учењу.

У оквиру мотивационе компоненте сагледава се интринзична и екстринзична мотивација, вјеровање у учење, самоефикасност за учење, те анксиозност при учењу. Когнитивно-метакогнитивна компонета обухвата понављање, елаборацију, организацију, критичко мишљење и метакогницију, док понашајну компоненту представљају стратегије управљања ресурсима обједињене кроз: организацију времена и окружења, регулацију уложеног труда, вршњачко учење и тражење помоћи у учењу.

Мотивациона компонента саморегулисаног учења

Успјешно и трајно учење могуће је када су ученици мотивисани и активно укључени у наставни процес. Мотивација као важна компонента учења је оно што покреће ученика на активност. Важну улогу у цјелокупном васпитно-образовном процесу представљају управо покретачи учествовања у активностима. Стога су од великог значаја проучавања и истраживања стимуланса у процесу спознаја, а један од њих је свакако мотивација. Група аутора истиче да стицање нових увида у мотивацију за учење није важно само са становишта наставног процеса, већ и науке уопште (Чавић и сар., 2023).

Ријеч мотивација потиче од латинског глагола *movere*, што значи кретати се, покретати се. У лаичком тумачењу мотивацију повезујемо са идејом покретачке снаге која нас наводи на одређену активност, а једна је од најважнијих компоненти која дјелује на исходе учења (Виздек-Видовић и сар., 2003б). Мотивација се дефинише као унутрашње стање које побуђује, усмјерава и одржава понашање (Vulfolk et al., 2014). Такође, дефинише се и као покретачка снага која нас наводи на одређену активност,

усмјерава је и даје јој интензитет и трајање (Пајевић и Фехратовић, 2019). Мотивација је стање које нас привлачи, напреже, стање у којем нечему тежимо, нешто хоћемо или, по ријечима Де Чармса, нешто као благи облик опсједнутости (De Charmes, 1979, према: Beck, 2003).

Има аутора који разликују општу мотивацију за учење и специфичну мотивацију за учење (Виздек Видовић и сар., 2003б). Контекст овог истраживања и инструментарија који се односи на мотивацију припада општој мотивацији учења и резултат је цјелокупног ученикових искуства у учењу. Специфична мотивација се усредсређује на одређену област учења или школски предмет. Између мотивације и мотивације за учење постоји однос општег и посебног. Мотивација је општи појам, док мотивација за учење има посебно усмјерење. Мотивација може да има и карактер појединачног уколико се ради о појединачној активности учења, односно учења једног предмета или посебне области у оквиру тог предмета.

Дихотомија мотивације у учењу

Мотивисаност ученика за учење, без обзира на врсту мотивације, је свакако значајнија од демотивисаности. Природу мотивације могуће је унаприједити и много лакше промијенити него мотивисати ученике да направе први корак. Ради лакшег разумијевања двије међусобно супротстављене врсте мотивације, на самом почетку ћемо навести два примјера из свакодневног живота. Замислимо планинарско друштво које се упутило према врху неке планине. Њихово унутрашње стање и покретачка снага за такву врсту активности има исходиште у њима самима, у одушевљењу, изазову и задовољству. То је оно што их покреће на ту врсту активности и нису потребни никакви додатни подстицаји да би осјећали веће одушевљење или задовољство током похода. Наведени примјер осликава унутрашњу природу мотивације, често названу интринзична мотивација. Кроз други примјер, замислимо ученика који учи да би добио добру оцјену или избјегао казну. У том случају, покретачка снага долази из спољних фактора, што представља спољашњу или екстринзичну мотивацију.

Мотивација припада основним факторима учења и разликују се два квалитативно различита облика или врсте мотивације. Интринзична мотивација за учење подразумијева да ученик има потребу да учи, налази задовољство у самом учењу, као и у циљевима које је сам себи поставио. У интринзичне мотиве спадају: мотив постигнућа,

интересовање, жеља за сазнањем, намјера да се нешто научи, степен аспирације (амбиције/или успјех који појединац претпоставља да ће постићи). Екстринзична мотивација постоји када активност служи долажењу до неког спољашњег циља. Иста се може објаснити и као импулс који долази из спољашње средине, условљен ситуацијом, а извор лежи у некој врсти користољубља или амбицији да се стекне жељено, а избјегне нежељено. За то се примјењују подстицаји потпут: рокова, похвала, награда, казни или слично (Вучић, 2007; Jurišević, 2010; Reeve, 2001). Дакле, за екстринзичну мотивацију кључно је да активност није циљ сама по себи, већ средство за постизање нечег другог.

Стојаковић мотивацију дефинише као „процес који покреће, усмјерава, одржава и завршава одређено понашање“ (Stojaković, 2010, стр. 186). Мотивација у којој доминирају унутрашња стања личности и унутрашње потребе назива се интринзична, док ону мотивацију у којој доминира значај спољашњих чинилаца називамо екстринзичном мотивацијом. Прва је независна од потенцијалних материјалних и социјалних добитака, већ је сама по себи награђујућа, док екстринзична мотивација, као исходиште има одређену награду, избјегавање критике и казне или било коју другу врсту добробити за појединца.

Учење не смије да буде активност ограничена на оно што се мора, већ на оно што се жели. Жеља да се нешто сазна или научи, али и жеља да учимо учити, оплемењује цјелокупан живот и такво учење је мање пасивно, а више смисаоно (Станковић-Јанковић, 2010). Из практичних педагошких искустава произлази да само унутрашње мотивисани ученици почињу са учењем. Тако мотивисани ученици постављају питања, слушају, преиспитују, читају, размишљају, упоређују, доживљавају, схватају, односно истрају у учењу све док не остваре постављене циљеве учења (Jurišević, 2010). То је посебна врста мотивације коју ученик својим понашањем испољава у процесу учења.

Мотивација за учење дефинише се као „тенденција ученика да академске активности сматра смисленим и вредним труда, те да из њих извуче планиране академске користи“ (Grijak, 2019, стр. 124). Наведено дефинисање не презицира врсту мотивације. Ако је детаљно анализирамо, први дио дефиниције може да се односи на интринзичну, док други дио може да се односи на екстринзичну мотивацију. Када се ради о активности учења која сама по себи доноси задовољство, тада је ријеч о интринзичној мотивацији. Уколико обављање активности учења подразумијева одређене награде или казне, ријеч је о екстринзичној мотивацији. Код интринзичне мотивације кључан је став према учењу и иста утиче да ученик учествује у школским активностима ради забаве, изазова и

радозналости. Код екстринзичне мотивације није важна сама активност, већ оно што појединац добија након што је обави. Локус узрочности понашања је заправо кључан код паралеле између интринзичне и екстринзичне мотивације, односно кључан је разлог гдје лежи узрок неког понашања (Grijak, 2019). Узрок неког понашања одређује се кроз крајњи циљ који је појединац поставио, те се врло често говори о циљним оријентацијама учења које су заправо мотивациона усмјерења и у блиској су вези са интринзичном и екстринзичном природом мотивације за учење. Заправо, често коришћена одредница мотивације је да је то циљано усмјерено понашање.

Блиска повезаност интринзичне и екстринзичне мотивације са циљним оријентацијама у учењу

Иако се интринзична и екстринзична мотивација са једне стране и циљне оријентације у учењу са друге стране често посматрају као сличне, па чак и истовјетни конструкти, на научном нивоу примјећује се једна танка граница која их раздваја. Наиме, када говоримо о циљним оријентацијама, фокус је на питању *зашто* ученик учи, односно који је крајњи циљ његовог учења. С друге стране, појмови интринзичне и екстринзичне мотивације индиректно одговарају на питање: *"Шта подстиче* ученика да започне процес учења, да ли је ријеч о унутрашњем осјећају задовољства или неком спољашњем подстицају?".

Упркос суптилним разликама у фокусу, дефинисању и кључним питањима, интринзична и екстринзична мотивација и циљне оријентације у учењу се суштински односе на исте мотивационе процесе и често се у пракси користе као синоними. С тога ћемо се кроз наредни текст укратко осврнути на исте.

Павловић наводи да су циљне оријентације у учењу општа усмјерења ка одређеним циљевима у ситуацијама учења или као релативно постојане оријентације које се тичу сврхе учења (Павловић, 2010). На сличан начин, циљне оријентације дефинишу и други аутори, као „сврху понашања у ситуацијама учења“ (Ames, 1992, p. 261). Ученици постављају различите циљеве да усмјере свој приступ учењу, стога оријентације ка циљу имају потенцијал да објасне успјех или несупјех у школским постигнућима (Dekker et al., 2013), а школска постигнућа су резулати процеса учења.

Ученици који су усмјерени на учење (или усмјерени на знање, овладавање, на укљученост у задатак) желе унаприједити своје способности и разумјети градиво. Учење је за њих, циљ сам по себи. Супротно томе, ученици усмјерени на извођење (или его-

укљученост) теже да покажу своје способности или добију позитивне процјене од стране других (Rijavec et al., 1999). Циљ представља исход или остварење које особа настоји да постигне. Када ученици теже да остваре одређену активност, они су ангажовани циљно усмјереном понашању. Неким ученицима је циљ првенствено учење, док су други усмјерени на извршавање задатка. Ученици усмјерени на учење сматрају да је главни циљ образовања постизање компетенција у ономе што се у школи учи. Ученици усмјерени на извршавање задатка су мотивисани жељом да добију позитивну оцјену или избјегну негативну (Пајевић и Фехратовић, 2019). Изведбена и овладавајућа циљна оријентација заправо су само модификација и унапређење екстринзичне и интринзичне мотивације. „Код изведбене циљне оријентације учење се означава као средство да се постигне циљ и она на тај начин одговара спољашњој мотивацији“ (Перуђица, 2022, стр. 37). У литератури се може пронаћи термин *оријентација на учење* која одговара овладавајућој циљној оријентацији, или *его оријентација* која одговара циљној оријентацији изведбе. Станковић-Јанковић (2020) истиче да у контексту циљних оријентација не би требало искључити контекстуалне факторе који их врло често обликују. Наведена ауторка користи термине *ученици са развојним менталним ставом* и *ученици са трајним менталним ставом*. Такође у циљу избјегавања терминолошких нејасноћа наводи паралеле и различите називе које различити аутори користе за циљне оријентације. Циљне оријентације учења имају исходишта у многим теоријама мотивације, али је најзанимљивија и најадекватнија Де Чармсова теорија о два основна квалитета доживљаја и два типа понашања која произилазе из тих доживљаја (Павловић, 2010). Страни аутори закључују да је интринзична мотивација или циљна оријентација овладавања заправо вриједносна компонента мотивације, јер укључује циљеве и увјерења о важности и интересовању. У својим приручницима за истраживање једноставно праве разлику између интринзичне и екстринзичне циљне оријентације (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al., 1991).

Табела која слиједи приказује повезаност интринзичне и екстринзичне мотивације за учење и различитих циљних оријентација у учењу.

Табела 2.

Повезаност интринзичне и екстринзичне мотивације и циљних оријентација

Интринзична мотивација	стећи компетенције; осјећај задовољства; изазов; жеља са сазнањем; усмјереност ка разумијевању садржаја;	**Овладавајућа циљна оријентација**
Екстринзична мотивација	учење ради награде/похвале; што мање труда/удовољити социјалном окружењу; добијање добре оцјене/избјегавање критике	**Изведбена циљна оријентација**

Наведену блиску повезаност о којој смо претходно говорили проналазимо и код других аутора. Различити аутори користе различиту научну терминологију за објашњавање истих или сличних конструката. Тако рецимо Вине (Wine, 1995, према Boekaerts & Corno, 2005) разликује *top-down* саморегулацију или тежњу ка самостално одабраним циљевима учења. Она се односи на тежњу ка усавршавању са енергијом одозго према доље или прецизније личним интересом, вриједностима или очекиваним задовољством. Усвојени ученички циљеви усмеравају процес. Са друге стране је *bottom-up* саморегулација покренута подстицајима из околине или саморегулација са енергијом одоздо према горе. Ученици постају забринути за емоционално благостање када сигнали из околине указују да нешто није у реду и ресурси морају бити преусмјерени. У том тренутку ученици истражују природу осећаја нелагодности. Ако мало дубље анализирамо наводе страних аутора, примјећујемо да се ради о терминолошко-језичкој баријери, те да *top-down* и *bottom-up* саморегулација учења нису ништа друго до мотивациона компонента саморегулације учења. У првом случају ради се о интринзичној мотивацији, а у другом о екстринзичној, тј. о покретачкој снази кретања која долази споља, иницирана неким екстерним факторима.

Вјеровање у учење, самоефикасност и анксиозност као саставни дијелови мотивације

У теорији мотивационих стратегија издваја се неколико кључних елемената: интринзична и екстринзична циљна оријентација, вјеровање у учење, осјећај самоефикасности и осјећај анксиозности при учењу (Pintrich, 1991). Ови елементи представљају унутрашње мотиве који су важни дијелови саморегулисаног учења.

Наиме, ако не вјерујемо у своје способности да обавимо неки задатак, мало је вјероватно да ћемо бити успјешни. На примјер, особа која вјерује да може савладати основну комуникацију на енглеском језику биће мотивисана да уложи додатни труд и максимално се посвети том циљу. Таква особа има веће шансе да постигне боље резултате од оне која нема никаква очекивања у погледу напретка. Вјеровање у учење и осјећај самоефикасности за учење као саставни елементи мотивационе компоненте у блиској су вези са важним унутрашњим мотивом, мотивом нивоа аспирације. Колико су међусобно повезане компоненте саморегулисаног учења, говори у прилог и сљедећа теза: „Да би се ученик уопште когнитивно ангажовао, потребно је да верује у сопствену способност контроле и усмеравања својих активности“ (Виздек Видовић и сар., 2003б, стр. 164). Међусобну повезаност структурних компоненти саморегулисаног учења, истичу и други аутори (Rijavec et al., 1999).

Мотив нивоа аспирације или очекивање одређеног успјеха најчешће се одређује као ниво будућег достигнућа на неком задатку који особа мисли да ће постићи. Он служи као стандард помоћу кога личност суди о сопственом учинку (Stojaković, 2010), а самим тим и о сопственом успјеху у учењу. Сви елементи мотивационе компоненте међусобно су повезани. Вјеровање у своје способности за учење укључује и осјећај самоефикасности, разумијевање градива умјесто механичког памћења, као и подстицање радозналости. Овај приступ искључује фокус само на постигнуће, награду или такмичење са другима. Ученици с високом самоефикасношћу углавном се такмиче сами са собом, настојећи да надмаше своје претходне резултате. Самоефикасност представља вјеровање у сопствену способност организовања и извршења акција потребних за остварење одређене активности (Bandura, 1977, prema: Krneta, 2013). Закључујемо да је вјеровање у сопствене способности заправо покретачка снага успјеха и обратно, да успјех побољшава вјеровање у сопствене способности.

Многи аутори истичу значај појма самоефикасности у области мотивације за учење. Међутим, једни сматрају да је појам самоефикасности специфично усмјерен на учење и ученикову вјеру у успјех учења (Schunk & Pajers, 2004), за разлику од селф-концепта који обухвата општији осјећај о себи. Други аутори сматрају да различити конструкти, међу којима је и самоефикасност, заслужују кровни израз селф-концепт, (Jurišević, 2006) из разлога што обједињује разне аспекте самоперцепције и што је у основи свим конструктима вредновање сопствених способности.

Осјећај самоефикасности директно утиче на истрајност појединца приликом извођења задатка, посебно у ситуацијама када се појаве препреке. Такође, он одређује које ће се стратегије користити да би се умањио стрес и да би се постигли циљеви. Вјера у сопствену ефикасност подстиче већу посвећеност и упорност (Kuludrović i Radnić, 2013). Самоефикасност је, једноставно речено, увјерење ученика о личној способности. Ученици са јаким осјећајем самоефикасности за учење своје неуспјехе приписују недовољном раду и труду, док ученици са ниским осјећајем самоефикасности своје неуспјехе приписују недостатку сопствених способности. За разлику од појмова самопоуздање и самопоштовање, који су општији и стабилнији конструкти, самоефикасност је нестабилније и динамичније увјерење (Grijak, 2019).

Објашњења о вјеровању у учење и самоефикасности, такође дају одговор на питање зашто саморегулисано учење посматрано у цјелини или парцијално по компонентама које га чине може имати различита теоријска полазишта. Разлике у увјерењима самоефикасности за учење објашњава теорија атрибуције, а наглашава природу потребе трагања за објашњењима и узроцима разумијевања сопственог и туђег понашања. Закључујемо да самоефикасни ученици немају сумње у сопствене способности за извршење одређеног задатка, ситуације или учење уопште, док они који је имају нису самоефикасни.

Као посљедњи, али не мање важан елеменат мотивационе компоненте саморегулисаног учења је анксиозност при учењу. Осјећај анксиозности при учењу описали бисмо као осећај претјеране забринутости, страха или нелагодности који се јавља у контексту школских обавеза или усвајања нових знања. Анксиозност при учењу има своја два аспекта: когнитивни и емоционални. Когнитивни укључује забринутост, негативне мисли, као и сумњу у сопствене способности, што омета активност учења. Дакле, анксиозне мисли предњаче над садржајем који је потребно научити. Емоционални аспекат односи се на физиолошку узбуђеност, осјећај панике, нервозе и страха, а негативно је повезан са очекивањима и школским успјехом (Pintrich et al., 1991). Оба аспекта су међусобно повезана. Док когнитивни одговара на питање *шта ученик мисли док учи,* емоционални одговара на питање *шта ученик осјећа док учи*.

Анксиозност при учењу односи се на психолошко стање карактерисано интензивном забринутошћу, негативним мислима и физиолошком узнемиреношћу које појединци доживљавају у ситуацијама повезаним са учењем (Putwain & Symes, 2018). Такво стање код ученика може довести до избјегавања школских обавеза, отежати учење

уопште, смањити мотивацију, утицати на когнитивне процесе, као и на школска постигнућа.

Когнитивно-метакогнитивна компонента саморегулисаног учења

Саморегулисано учење обухвата мотивационе, когнитивне, метакогнитивне и понашајне процесе. У овом истраживачком пројекту, когнитивно и метакогнитивно посматрамо заједно, јер су међусобно тијесно повезани и не могу се раздвојено разумјети. Као што сама ријеч говори, неопходно их је посматрати у интеракцији, јер други дио израза (метакогнитивни) не оставља много простора за парцијално посматрање. Метакогниција обједињује когницију и стоји у узрочној повезаности с њом. Унаприједити когницију и достићи саморегулисано учење није могуће без укључивања метакогниције. Кроз теоријски дио рада ћемо прво образложити и дефинисати когнитивне стратегије (понављање, елаборација, организација, критичко мишљење), а након тога метакогницију издвојити као мањи поднаслов, искључиво у сврхе адекватнијег дефинисања и приказивања њене суштине.

Значај и појмовно одређење когнитивних стратегија

Когнитивне стратегије обухватају више различитих поступака или начина којима се ученици служе како би усвојили одређени садржај. Неки ученици понављају садржај, неки подвлаче текст, постављају питања, скицирају или праве биљешке. Сви ови поступци представљају начине који им помажу у процесу учења. Стратегије учења су мисаони поступци које користимо како бисмо олакшали стицање или памћење информација, односно специфични поступци које предузимамо да би што успјешније нешто научили (Reid et al., 2013). Могу се дефинисати такође као поступци које користимо како бисмо олакшали усвајање знања (Čorkalo-Biruški, 2009) или као идеје за остварење циљева учења (Vulfolk et al., 2014). У суштини, стратегије учења представљају начине на које приступамо градиву ради постизања што бољих резултата. Оне одговарају на питање: "Шта чиним да бих научио неко градиво?".

Процес стицања знања укључује менталне активности које омогућавају трајно задржавање информација у свијести. То су, између осталог: подвлачење и понављање

градива, повезивање новог с већ стеченим знањем, вођење биљешки, постављање и тражење одговора на питања, рефлексија и преиспитивање наученог. Све наведене активности називамо стратегијама учења које се налазе у оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења. За појам стратегије учења нису погрешни ни термини димензије саморегулисаног учења или подструктура саморегулисаног учења будући да су оне дио когнитивно-метакогнитивне компоненте, односно дио цјелокупне структуре саморегулисаног учења. Стратегије учења представљају скуп свјесно усмјерених поступака који воде ка остваривању циљева у вези са учењем. Оне ученицима помажу да организују и усмјере своје активности, омогућавајући систематичан приступ учењу (Mirkov, 2013), те олакшавају кодирање, проналажење и интеграцију информација (Weinstein, 1988). Стратегије учења су конституциони елементи, који чине дио структуре саморегулисаног учења.

Један од кључних задатака савремене школе, поред преношења знања, јесте развијање способности код ученика за ефикасно, рационално и доживотно учење. То укључује вјештине тражења, организовања, процјењивања и коришћења информација у свијету сталних промјена.

Под појмом когнитивне структуре поједини аутори подразумијевају сва знања и увјерења појединца у области сазнања. Когнитивне стратегије обухватају различите когнитивне процесе и понашања које ученик користи током учења, како би остварио постављене циљеве (Tomec et al., 2006). Под когнитивном стратегијом подразумијева се свјесно и несвјесно антиципирање поступака који се примјењују у некој активности како би се остварио одређени циљ. Ради се о одређеној оријентацији, усмјерењу или опредјељењу личности да дјелује на одређени начин како би постигла оно што жели, што јој треба или оно што мора (Сузић, 2006). Без мисаоних активности, учење се може учинити ефикаснијим али само на први поглед, јер се појединцу чини да је нешто запамтио уз неколико понављања. У таквом процесу учења, садржај који је запамћен брзо се заборавља и не остаје као трајна својина (Станковић-Јанковић, 2010).

Концепт активног и смисаоног учења, како га описује Стојаковић, обухвата подвлачење кључних идеја, постављање питања и вођење биљешки (Stojaković, 2010). Ове димензије у великој мјери одговарају Пинтричевим когнитивним димензијама саморегулисаног учења: организацији, понављању и елаборацији (Pintrich, 1991). Активно учење, које описују други аутори, имају елементе Пинтричеве организације и разраде градива. Активно учење је оно учење у коме ученик прави преглед градива,

поставља питања, повезује са претходним знањима, преслишава се и прави завршни преглед градива (Вучић, 2007). Програми за развој способности и ефикасне праксе учења код ученика обухватају систематичан преглед понашања и поступака. У њима су таксативно наведени кораци као што су: одређивање циља учења, уређивање радног мјеста, израда плана и временске организације активности, читање са разумијевањем, читање наглас или у себи, писање краћих биљешки, проучавање илустрација или графичких прилога, те провјера да ли је испуњен циљ учења (Jovanović-Ilić, 1977). Закључујемо да су сви наведени поступци индикатори когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења. Процес саморегулисаног учења укључује испреплетене когнитивне, метакогнитивне и мотивационе димензије. Когнитивно-метакогнитивне стратегије служе изградњи знања, док мотивација обезбјеђује енергију за активност у учењу (Mirkov, 2013). Док мотивација одговара на питање „зашто учимо“, когнитивно-метакогнитивне стратегије дају одговор на питање „како“ и „на који начин учимо“.

Понављање, елаборација и организација градива у учењу

И у свакодневном животу одређене мануелне радње се вишеструко понављају с циљем усавршавања моторичких активности и постизања веће прецизности и ефикасности у њиховом извођењу. Током процеса учења ученици понављају одређено градиво изнова и изнова, а све у циљу памћења и спречавања заборављања. У литератури се понављање често назива и преслишавање. Оно обухвата више читања, затим покушај репродуковања градива, те враћање на текст када се појаве тешкоће. Истовремено, понављање указује ученику на пропусте које треба исправити (Mirkov, 1999), односно помаже ученику да сагледа напредак који је постигао. То јасно указује колико су когнитивне и метакогнитивне стратегије међусобно повезане узмемо ли у обзир да когнитивне активности могу бити и свјесне и несвјесне, док су метакогнитивне искључиво свјесне. Дакле, и понављање градива може постати свјесна стратегија, јер указује на недостатке у знању које је потребно надокнадити. Наиме, иако смо мишљења да су когнитивне, као и метакогнитивне стратегије прилично апстрактни појмови, у литератури се понављање дефинише као стратегија површинске природе. Понављање помаже ученицима да одаберу важне информације и задрже их у меморији, али је недовољно када је потребно разумијевање градива (Tomec et al, 2006). Понављање није

довољно само по себи. Знање које је усвојено на тај начин није трајно, неповезано је, не доприноси дубљем разумијевању садржаја, те је за памћење потребно много више времена (Grijak, 2019). Ученици често користе понављање као стратегију када механички треба да запамте одређене садржаје. Оно усмјерава пажњу на главне дијелове текста и подвлачење (Stojaković, 2010). Употребом површинских стратегија, какво је понављање, ученици могу да запамте и репродукују садржај учења, добију пролазну оцјену, али не више од тога.

За разлику од површинских, дубинске стратегије откривају, као што и сама ријеч говори, дубље значење. Ученици који користе дубинске стратегије анализирају, упоређују, постављају питања и повезују садржаје. Како за процес продуктивног учења нису довољне површинске стратегије, потребне су и оне које улазе у домен истинског разумијевања, сржи, дубине и тражења смисла садржаја који се учи. Велики број ученика нема довољно знања о стратегијама учења, те сматрају да је понављање и меморисање довољно за добијање добре оцјене (Михајловић, 2013). Такви ученици употребљавају искључиво ниже когнитивне процесе који су недовољни за постизање добрих резултата, а самим тим недовољни и за разумијевање оног што је садржај учења. Таква знања налазе се на нижим љествицама квалитета.

Елаборација (или разрада), као и организација градива не спадају у површинске, већ у дубинске стратегије учења. Њихова употреба манифестује се у дубљем разумијевању градива. Група аутора (Tomec et al., 2006) наводи да се под организационом стратегијом подразумијева избор и организација материјала, подвлачење текста, одабир кључних појмова, смисаона организација и интеграција у когнитивну структуру. Структурисање и организација знања укључује тражење и прављење нове структуре знања на бази постојеће, хијерархију појмова и идеја, те синтезу градива (Stojaković, 2010). Под организацијом се подразумијева учење на систематичан начин. Неки од начина су идентификација најважнијих појмова или дијелова текста, тражење унутрашњих веза и хијерархије (Grijak, 2019). Добром организацијом градива учимо ефикасније, упознајемо своје способности и проналазимо нове начине учења. На тај начин одржавамо интересовање за учење, док би упорним покушавањем да се нешто репродукује изгубили тај исти интерес (Станковић-Јанковић, 2010).

Елаборација или разрада градива у блиској је вези са појмовима трансфера учења и корелације учења, будући да између ових појмова не постоје строго дефинисане

границе. Способност сналажења у новим ситуацијама на основу раније стеченог знања, као и ефикасно управљање ефектима трансфера учења, основна је претпоставка сваке школе и од велике важности за васпитно-образовну теорију и праксу. Ако ученике подстичемо да откривају везе међу подацима и траже смисао, такав начин учења преноси се и на друге предмете и ситуације (Stojaković, 2010). Исти аутор под трансфером учења подразумијева утицај једног ранијег учења и искуства на неко касније учење, понашање и развој способности. Елаборација знања представља повезивање претходног градива са оним што се тренутно учи. Укључује такође и парафразирање, навођење аналогија и примјера.

Врло је тешко направити строгу дистинкцију међу наведеним когнитивним активностима јер није потпуно јасно када почиње једна активност, као ни граница када се иста завршава. Понављање, елаборација и организација наизмјенично се смјењују у процесу учења и често подразумијевају исте технике. Парафразирање може да буде техника понављања али и елаборације градива.

Елаборација подразумијева и постављање питања, прављење коментара, парафразирање и сумирање градива (Mirkov, 2013; Stojaković, 1998). Повезивањем нових и старих информација градиво добија смислену цјелину за разлику од градива које би се посматрало потпуно једнострано и одвојено. Процесом елаборације се заправо шире информације (Grijak, 2019). При читању новог градива важно је размишљати о ономе што већ знамо о датој теми. Сладоје-Бошњак (2013) истиче да велики број ученика има тенденцију да пасивно усваја знања, без интегрисања нових знања у постојеће когнитивне структуре, а то је један од услова за разумијевање градива. Поставља се питање: ‘’Имају ли све ове мисаоне активности смисла ако ученик није довољно мотивисан да их користи?’’. Стога је саморегулисано учење један веома сложен процес, који у себи обухвата вишедимензионалне конструкте.

Критичко мишљење у учењу

Саморегулисано учење је сложен дијалектички процес који се може разумјети само сагледавањем свих елемената који га чине. Структуру когнитивно-метакогнитивне димензије не чини само понављање градива, елаборација и организација. Ова димензија саморегулисаног учења укључује и критичко мишљење које се преплиће са свим другим

мисаоним активностима.

Критичко мишљење процјењује идеје у погледу њиховог квалитета, односно процјењује имају ли те идеје смисла или не. На примјер, при процјени идеје разматра се њена јаснoћа, логичка повезаност, рационалност и аргументованост. Комплементарно је рјешавању проблема, али теже за дефинисање (Martinez, 2006). У данашњој „експлозији“ информација које је потребно одабрати, протумачити и процијенити, критичко мишљење има не само формални, већ и неформални и информални значај. Без критичности није могуће успјешно сналажење у изучавању садржаја (Партало и сар., 2019), али ни дјеловање у неким другим активностима. Ријеч критичко не описује некога ко проналази грешке, јер се на тај начин описује неко ко даје негативне коментаре. Онај ко критички размишља посједује когнитивне вјештине вишег реда, анализира, размишља, процјењује закључке, идеје и размишљања. Убрзане промјене у друштву намећу потребу за појединцима који критички размишљају. Зато је важно код ученика подстицати развој способности критичког мишљења, нарочито јер се та способност преноси и на друге животне ситуације. Халперн употребљава термин аналитичар симбола као синоним за критичког мислиоца. Аналитичар симбола је особа која изводи операције, манипулише са идејама или симболима, ефикасно стиче нове информације, препознаје потребу за новим парадигмама и промјенама, те остаје довољно флексибилан у прилагођавању новим сазнањима (Halpern, 1998). Исти аутор истиче да је грађанима 21. вијека потребна двострука способност, и то да знају како да уче и како да размишљају о брзом ширењу информација.

Образовање се посматра као кључни простор за развој критичког мишљења, а пред школу се постављају захтјеви развоја истог и то из два основна разлога. Први је што савремено друштво захтијева активне грађане који преиспитују и доносе одлуке, а други се тиче повећаног научно-технолошко-информацијског развоја који сам по себи намеће потребу преиспитивачко-критичког приступа информацијама (Михајловић, 2014). Критичко мишљење је недовољно јасан појам због великог броја *ad hoc* дефиниција, хетерогености употребе термина, као и различитих начина дефинисања и операционализације, прилагођених контексту употребе и личним интересовањима (Pešić, 2003). Даљи наводи говоре да је критичко мишљење појам у моди и да има актуелни статус јер: а) заоштрен је проблем квалитета и примјењивости знања; б) промјене се дешавају врло брзо; в) присутна је хипердинамичност и инфлација информација; г) критичко мишљење има персоналну и друштвено-грађанску вриједност. Критичко мишљење аналогно је дубокој анализи информација и размишљању о истом.

Појединац који критички размишља провјерава вјеродостојност закључака, онога што је чуо или прочитао. То је интелектуална способност вишег реда која обухвата анализу и процјену информација, односно мишљење усмјерено на перспективу, јер оно искључује апсолутизам.

Критичко мишљење укључује интелектуалне способности, његује и развија интелектуалне вриједности ученика у наставном процесу. Подразумијева интерпретацију и анализу информација, извођење логички исправних и прихватљивих закључака и преиспитивање заснованости судова, аргумената и тумачења. Када ученик тражи узроке, прати и вреднује властито учење, пореди рјешења са почетним условима, уочава сличности и разлике, врши анализу и синтезу, он тада критички размишља (Михајловић, 2014). Критичко мишљење настаје као резултат анализе и процјене различитих тврдњи, тражења њихових утемељења, поређења са супротним ставовима и генерализацијама, што на крају доводи до формирања сопственог става (Buchberger, 2012, према: Михајловић, 2014). Способности анализе и вредновања тврдњи или одређеног садржаја доводи до стварања слободних, активних, аутономних ученика, који производе стваралачки квалитет знања. Из тог разлога, поједини аутори тврде да је критичко мишљење, заправо, исправно процјењивање исказа (Ennis, 1962). Ученик који критички размишља процјењује вјеродостојност извора, провјерава да ли се информације слажу са његовим претходним знањем, уочава контрадикције и разматра аргументе. Поред термина критичко мишљење, у истом значењу користе се и термини: рефлексивно мишљење, вјештина аргументовања и дебате, критичност, аналитичка способност и рационалност. Оно је израз напора да се грешке минимизују, а ојача способност за рационално, аутономно и логички утемељено мишљење. Преиспитивање, вредновање, процјена продукта или процеса мишљења одлика је критичког мишљења (Pešić, 2003).

Аутори имају подијељена мишљења о природи критичког мишљења. Једни заступају становиште о општости критичког мишљења (Bowel & Kemp, 2002; Ennis, 1992), док су други присталице становишта да је критичко мишљење везано за предметну специфичност (*domain specific*), односно ограничено на посебну област знања (Glaser, 1984; Swartz, 1987). Такође, има и аутора који истичу да је подјела становишта погрешна и истичу да критичко мишљење има и општи и предметно-специфични значај (Pešić, 2007a). У даљим радовима иста ауторка (Pešić, 2007b), образлаже структуру критичког мишљења: анализа аргумената и вредновање аргумената (идентификовање тезе или тврдње и агрумената за исту, те процјењивање да ли понуђени разлози подржавају тезу

и у којој мјери), те закључивање (у извођењу судова слиједе се правила ваљаног закључивања).

Критичко мишљење требало би да се посматра као основни образовни идеал. Оно има за циљ да подстакне ученике да буду активни учесници у успостављању сопственог живота. Право ученика да испитује, оспорава, тражи разлоге и оправдања мора се поштовати. Појединац који поставља питања, тражи доказе, разматра алтернативе и критички преиспитује своје и туђе идеје сматра се критичким мислиоцем (Siegel, 1985). Они појединци који посједују критичко мишљење препознају увјерљивост разлога и аргумената, те настоје да вјерују и дјелују у складу са њима.

Аутори који саморегулисано учење посматрају кроз три главне компоненте (Schraw et al., 2006) истичу да су све три компоненте неопходне. Понекад су ученици мотивисани, али ако не посједују когнитивне и метакогнитивне вјештине не успијевају да постигну успјех и нису саморегулисани. Побољшати когнитивне способности и достићи саморегулацију у учењу није могуће уколико је метакогнитивни аспекат занемарен. Стога ћемо у наставку текста рећи нешто више о метакогницији у циљу што потпунијег сагледавања свеобухватног концепта саморегулисаног учења.

Метакогниција у учењу

Ако су код ученика развијене когнитивно-метакогнитивне стратегије и ако их адекватно користи, оне могу дјелимично да надокнаде све друге недостатке у способностима. Када говоримо о когнитивном аспекту или когнитивним стратегијама, оне се односе на стицање, прераду и складиштење информација, док се метакогнитивни аспект односи на свијест о сопственом когнитивном функционисању. У наставку текста покушаћемо да одговоримо на питање: "Који ментални процеси стоје иза рефлексивног осврта ученика на властите интелектуалне активности и унапређење учења?".

Метакогниција је само један дио саморегулисаног учења важан за школска постигнућа ученика (Сладоје-Бошњак, 2013). Когнитивне стратегије стварају когнитивни напредак, а метакогнитивне га прате и управљају њиме (Mirkov, 1999; Сладоје-Бошњак, 2013). Има аутора који на индиректан начин истичу значај метакогниције. Ефикасно учење у институционалним условима захтијева прво да ученици буду свјесни захтјева задатака и својих намјера, или чак да те захтјеве испуне, а

друго да реално процјењују и врше контролу над сопственим когнитивним ресурсима (Biggs, 1985).

Различити аутори под различитим компонентама саморегулисаног учења подразумијевају различите поддимензије. Тако рецимо, Пинтрич и сарадници (Pintrich et al., 1991) у оквиру когнитивно-метакогнитивне димензије наводе организацију као стратегију која обухвата подвлачење текста, прављење биљешки, скица или различитих табела које помажу ученицима да организују мисли и градиво. Други аутори (Schraw et al., 2006) организацију градива као стратегију одвајају строго у когнитивне стратегије. Осим тога, бројни други аутори заступају став да когнитивне и метакогнитивне димензије није потребно одвајати. Метакогниција је когниција о когнитивним феноменима, размишљање о размишљању или когнитивни феномен вишег реда. Когнитивне стратегије помажу појединцу да постигне свој циљ (на примјер да разумије текст), док се метакогнитивне користе да осигурају да ли је циљ остварен (Flavell, 1979). Анализирајући претходно наведено, примјећујемо да метакогниција врши контролу или надзор над когницијом. Стога, поједини аутори с правом наглашавају да се когнитивни и метакогнитивни аспекти не би требало посматрати одвојено, јер у том случају не доприносе цјеловитом и ефикасном учењу (Сладоје-Бошњак, 2013).

Метакогнитивно знање односи се на знање о сопственом знању. Појединац зна и свјестан је својих когнитивних процеса, али зна како и на који начини да их користи како би био ефикаснији у учењу. Ученици који уче без планирања и размишљања о времену или начину учења немају развијене метакогнитивне вјештине. Насупрот њима, неки ученици знају да, ако имају мало времена, само читање текста није довољно. Такви ученици трагају за структуром знања, главним идејама текста, главним појмовима, подвлаче и усредсређују пажњу на главне идеје садржаја (Stojaković, 2010). Метакогниција нам помаже да се контролишу различити аспекти и размишљања о учењу, а структуру метакогниције чини знање о когницији и регулација когниције као двије међусобно повезане димензије (Tomec et al., 2006). Метакогниција се дефинише као свјесност о сопственим когнитивним процесима и могућност сопствене анализе тих процеса у циљу њиховог унапређења. Структуру метакогниције чини метамишљење, метапамћење и метазнање (Stojaković, 2011). Разлике у дефинисању ове три метакомпоненте произилазе из тога да ли се ради о свјесности сопственог мишљења, свјесности и способности анализе сопственог памћења, или свјесности сопственог усвојеног знања. Ефикасност и оствареност стратегија учења у великој мјери зависи од

свјесности о сопственим процесима учења (Mirkov, 1999), што имплицира да су понављање, елаборација, организација и критичко мишљење у великој мјери зависни од метакогниције. У процесу саморегулисаног учења све ове димензије крећу се путањом спиралног круга. Што је метакогнитивна саморегулација већа, то су и понављање, елаборација, организација и критичко мишљење продуктивнији, и обратно.

Саморегулација у процесу учења је термин новијег датума и у себи нужно садржи и метакогницију. Метакогниција указује на размишљање о сопственом мишљењу, праћење његовог тока, предвиђање посљедица и бирање стратегија за рјешавање проблема (Мирков, 1999). Закључујемо да је метакогниција рефлексиван чин са високим нивоом свјесности, те учење са рефлексивним осврtом не може бити механичко. Такво учење има карактер корекције и побољшања. Страни аутори на сличан начин дефинишу метакогницију. То је знање и контрола над процесом мишљења и учења која игра кључну улогу у учењу (Cross & Paris, 1988; Kuhn & Dean, 2004). Пошто је ријеч о преплитању појмова, когниција о когницији или знање о знању, није погрешно метакогницију посматрати у оквиру когниције, али и ширег схватања феномена метакогниције који у себи обухвата вољу и понашање (Мирков, 1999).

Самоиспитивање о стању сопственог знања присутно је у широком спектру ситуација, а у учењу има посебан значај. Метакогницију, такође, није могуће одвојити од мотивације. Вјеровати да неко разумије онда када не разумије је озбиљна грешка, зато метакогниција обухвата праћење и контролу мисли (Martinez, 2006). Метакогниција нам помаже у свјесности да не разумијемо пасус који читамо или изјаву коју чујемо. Давни сократовски разговор није био ништа друго до метод поучавања којим су се „будиле“ унутрашње снаге и свјесност ученика у откривању празнина у разумијевању. Метакогниција је индиректно акцентована и у Блумовој таксономији когнитивног подручја кроз стадијум евалуације. Ова способност је кључ образовања, јер свијет постаје све богатији информацијама, а са свим тим промјенама метакогнитивна способност као исход образовања све више и више расте (Martinez, 2006).

Једна од најинтригантнијих и најинтересантнијих одлика људи јесте да се они не само понашају, него да посматрају себе док се понашају и да успостављају контролу над својим понашањима. Човјек зна за своје процесе памћења, мишљења и учења, и дијелом их држи под контролом (Канкараш, 2004). Метакогницију можемо једноставно дефинисати као рефлексивни осврт на сопствену когницију, односно на сопствено мишљење. Сладоје-Бошњак (2013) сматра да је метакогниција ниво функционисања

изнад самих мисаоних процеса, преплиће се са когницијом и има регулативну улогу у односу на когницију. Планирање, надгледање, анализирање и вредновање властитих когнитивних процеса су активности које имају карактер метакогнитивне природе. Свијест ученика о коришћењу својих менталних процеса називамо метакогницијом (Imama et al., 2021). Метакогниција се јавља када когниција погријеши као што је случај када се схвати да се прочитани текст не разумије (Каранкаш, 2004). Дакле, надгледање да ли је когнитивни циљ остварен критеријум је према коме се одређује метакогнитивно. На примјер, уколико појединац, у овом контексту ученик, након прочитаног текста схвати да није разумио поенту прочитаног текста „буди“ се метакогниција и ученик поново приступа читању и постављању питања: "Да ли сам ово схватио? Шта нисам разумио? Шта могу да учиним да боље разумијем градиво? Шта ми може помоћи?".

Понашајна компонента саморегулисаног учења: управљање ресурсима у учењу

Мотивационе аспекте лакше је проучавати јер истраживачи обично имају јасну представу да они обухватају интринзичну и екстринзичну мотивацију или циљне оријентације. Међутим, када је ријеч о когнитивно-метакогнитивним стратегијама или о стратегијама управљања ресурсима, неопходна је студиозна анализа релевантне литературе да би се стекла јасна представа шта чини структуру истих. Ресурси се у општем значењу односе на постојећа средства која стоје на располагању у одређеном моменту, а могу бити коришћена за одређену добит. У контексту учења, ресурси се односе на расположива средства, могућности или изворе потребне у датом моменту за обављање активности учења. Да би ученик био успјешан у учењу, он мора бити успјешан и у улогама планера, организатора, реализатора, иницијатора и сарадника. Управљање ресурсима у учењу је, заправо, трећа структурна компонента саморегулисаног учења коју називамо понашајна или бихевиорална компонента.

Страни аутори (Boekaerts & Corno, 2005) говоре о вољним или волиционарним стратегијама које се односе на упорност и управљање ресурсима, а манифестују се кроз добре радне навике. Волиционарне стратегије односе се на стратегије управљања ресурсима, регулисање напора, управљање временом и окружењем о којима говори и Пол Пинтрич и сарадници (Pintrich et al., 1993). Стратегије управљања ресурсима поједини аутори називају радне навике у учењу. Као најзначајније наводе се навика мјеста и навика времена (Vučić, 1982). Значај навике да се увијек ради у истој просторији

и на истом мјесту, по могућности, огледа се у томе што је ученик психички припремљен за рад и учење. Стално мјесто за учење олакшава почетак учења, јер постоји веза између условне дражи (мјеста за учење) и условне реакције (учења) (Grijak, 2019). Учење је ефикасније ако је распоређено на вријеме, јер навика времена подразумијева да ученик планира вријеме за учење и да систематски и континуирано учи. Планирање рада је вишеструко позитивно јер се тиме постиже систематичан рад, рационално коришћење времена, бољи успјех и боља самоконтрола (Вучић, 2007). Иста ауторка говори о економији и техникама учења, као појму који се односи на рационализацију учења и погодне услове који утичу на учење. Економија учења подразумијева добру организацију времена и уређење окружења које олакшава усвајање знања и повећава ефикасност учења.

Појединци који имају успјеха у учењу имају и добро развијене радне навике (Стојаковић, 2010). Такви ученици имају разрађен план када и колико ће да уче, као и вријеме за друге свакодневне активности. Они адекватно процјењују колико времена им је потребно за учење одређеног градива. Управљање временом односи се на способност ефикасног организовања времена посвећеног учењу (Manojlović i sar., 2023). Стратегије управљања ресурсима које ученици примјењују за контролисање и управљање окружењем укључују: управљање временом, напором, условима за учење и тражење помоћи од других (наставника или вршњака). Ове стратегије помажу ученицима да се прилагоде окружењу, као и да мијењају окружење у складу са својим циљевима и потребама.

Човјек је по својој природи социјално биће, те у свим фазама развоја, а посебно у школском периоду, интеракција с другима представља кључни фактор у процесу учења и социјализације. Социјална интеракција је важна и за саморегулисано учење, јер интеракција чини незамјењиву прилику да се сваки ученик сусретне са представама и идејама које се разликују од његових. То уједно даје повратну информацију о вриједностима сопствених идеја, мишљењу и рјешавању проблема (Veselinov i Divljan, 2020; De Silva & Graham, 2015). Ученици најбоље уче и памте градиво када раде у пару или у групи те када разговарају о градиву (Stojaković, 2010). Наведено јасно имплицира какву улогу у учењу има вршњачка помоћ и кооперативни рад. Интеракција и размјена искуства никада не може да буде фактор који ће погоршати учење, већ само подстаћи на преиспитивање идеја, анализу и долажење до нових закључака.

Поред наставника, најснажнији интерактиван утицај на учење остварује се међу вршњацима. Поповић истиче да наставници нису једини и искључиви субјекти у васпитно-образовном процесу заслужни за развој ученичких компетенција. Стога, вршњачко учење има посебну улогу у дугом стажу школовања младих. Вршњачко учење је важан ресурс за ученичке компетенције, јер вршњаци обично дијеле статус пријатеља, имају исти положај и школски статус (Поповић, 2024). Обухвата неформално дијељење знања, идеја и искустава међу ученицима који су равноправни учесници, независно од разлика у узрасту, економском положају или културном поријеклу (Leijten & Chan, 2012). Интеракција са другим ученицима у групи или одјељењу је незамјењива прилика да се сваки ученик сусретне са представама и идејама које се разликују од његових (Veselinov i Divljan, 2020). Рјешавање задатака у пару је врло корисна стратегија, јер док један ученик објашњава своје размишљање, други слуша и поставља питања да би разјаснио мисаоне процесе (Сладоје-Бошњак, 2013). Сарадничко понашање је императив савременог доба, а вршњачко учење и помоћ у учењу мора постати један од образовних циљева који добриноси и чини дио мозаика саморегулисаног учења.

На теоријском нивоу понекад је тешко разликовати поједине стратегије и јасно их сврстати у неку од категорија. На примјер, стратегија организовања и контроле околине учења може имати различите сврхе: осигуравање услова за лакше когнитивно процесирање информација, спречавање нарушавања мотивације за учење или успостављање бихевиоралне контроле. С обзиром на ову функционалну разноликост, њено сврставање у једну од категорија стратегија (когнитивне, мотивационе, бихевиоралне) може бити донекле арбитрарно (Мујагић и Бушко, 2012). Исто примјећујемо и код других стратегија што додатно ствара конфузију током изучавања саморегулисаног учења. На примјер, тражење помоћи представља стратегију коју користе саморегулисани ученици када се суоче са недостатком разумијевања или потешкоћама у учењу. С тим у вези, ова стратегија може се тумачити као начин олакшавања когнитивне обраде информација, односно као стратегија саморегулације когниције, али истовремено и као стратегија саморегулације понашања.

Тражење помоћи у учењу поједини аутори посматрају као когнитивну стратегију, јер сваки ученик треба помоћ уколико се јаве тешкоће приликом савлађивања одређеног градива. Неопходно је пружити помоћ и оним ученицима који је не траже или је не желе, јер на тај начин можемо објелоданити њихову способност. Врло мали број истраживања на Балкану говоре о овој и сличној проблематици, а поједини аутори разликују три

оријентације ученика у тражењу помоћи: зависност од помоћи, прихватање помоћи и избјегавање помоћи (Сузић, 2006). Прву оријентацију имају они ученици којима је неопходна помоћ и који без помоћи нису у стању да наставе учење. Ученици које карактерише оријентација на прихватање помоћи су ученици који радо прихватају помоћ, без обзира да ли им је потребна или није. Ученици који су оријентисани на избјегавање помоћи не прихватају помоћ у учењу ни онда када им је потребна.

Сарадња са другима, било од стране других ученика или наставника, може се посматрати као значајно средство које подстиче менталне процесе ученика, мотивацију, развој и учење уопште. Заједничко учење и тражење помоћи од других има веће ресурсе знања од појединачног и пружа алтернативне перспективе (Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Стога, управљање ресурсима у учењу има, поред свих осталих компоненти саморегулисаног учења, изузетан значај. Само свеобухватним сагледавањем свих компоненти, мотивационих, когнитивно-метакогнитивних и бихевиоралних, може се добити цјеловита слика процеса саморегулисаног учења.

ИНДИВИДУАЛНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА

Индивидуални чиниоци играју кључну улогу у процесу саморегулисаног учења, јер утичу на начин на који ученици планирају, спроводе и процјењују сопствено учење. Индивидуални чиниоци представљају личне особине и карактеристике сваког појединца које утичу на његов начин учења и постизања успјеха. Разумијевање индивидуалних карактеристика ученика, као што су особине личности и приступи учењу, од кључне је важности за подстицање ефикасног учења у васпитно-образовном контексту. У наредном дијелу биће представљене основне карактеристике интроверзије и екстраверзије, њихове биолошке основе, као и приступи у учењу ученика, што пружа чврсту полазну основу за касније разматрање њиховог утицаја на процес саморегулисаног учења.

Интроверзија и екстраверзија: особине личности и њихова биолошка основа

Различите особе различито реагују на исте друштвене ситуације, понашају се и комуницирају на различите начине. Те разлике се огледају у особинама личности, што је нарочито значајно у васпитно-образовном процесу јер доносе различите предности и изазове.

Личност представља скуп релативно трајних психичких особина и механизама унутар појединца који утичу на интеракције и адаптације појединца на личном, физичком или социјалном плану (Larsen & Buss, 2008). У протеклим годинама доминантан је петофакторски модел личности који обухвата: неуротицизам, екстраверзију, отвореност ка искуству, угодност и савјесност. Сваки фактор се концептуално разликује и може се самостално мјерити (McCrae & John, 1992; Digman, 1990). У литератури се помиње и седмофакторски модел који додаје позитивну и негативну валенцију (Smederevac i sar., 2010; Čolović i sar., 2014). Сви појединачни фактори обично се описују придјевским одредницама.

Са намјером да не улазимо превише у психолошки домен и у складу са релевантношћу овог истраживања, стављамо акценат на екстраверзију као особину личности и паралеле између интровертних и екстравертних ученика. Основна разлика између интроверта и екстраверта је у начину на који обрађују и реагују на вањске

импулсе. Описујући интроверте, Гранеман каже: „Тај осјећај неповезаности између вашег унутарњег свијета и онога ванјског неће вас већину живота напустити“ (Granneman, 2023, p. 2).

Интровертност и екстравертност као особине личности у великој мјери су генетски утврђене. Мозак интровертних и екстравертних особа различито функционише. Симпатикус и парасимпатикус су два функционално антагонистичка нерва у оквиру вегетативног нервног система (оног система који ради аутоматски и на који се само донекле може утицати). Симпатикус је нерв активности усмјерен на постизање резултата и припрема тијело за борбу и бијег. Парасимпатикус је за разлику од симпатикуса нерв мира и брине о томе да се тијело одмори и обнови. Екстравертним особама више управља симпатикус и њима је потребна већа количина хормона допамина, у супротном је појединцу досадно и стресно. Са већим лучењем допамина у мозгу је активнији центар за награђивање, па екстраверти често имају потребу за наградом или другом врстом подстицаја. Екстравертне особе су друштвене, генерално воле догађаје, па је за њих типична изјава: „*No risk, no fun*“. Интровертним особама управља парасимпатикус, што има посљедице на њихов начин живота и понашање. У малом дијелу мозга налази се мала структура, амигдала, и представља емоционални центар који регулише страх и агресију. Та жлијезда игра важну улогу када су у питању интровертне особе (Stahl, 2023). За разлику од екстраверта, интроверти су склони колебању расположења, мањој еуфорији, одушевљењу и мање су импулсивни. Закључујемо да уколико екстравертне особе имају потребу за награђивањем, онда имају и потребу да траже признање у спољном свијету, па би претпоставка била да су такве особе спољашње мотивисане, док су интроверти унутрашње мотивисани. Интровертним особама потребан је осјећај безбједности, те због регулације страха нису склони анксиозности. Све наведено су заправо били разлози да ова варијабла буде незаобилазна у истраживању, а логички има потенцијале за повезаност и са другим одабраним варијаблама као што је анксиозност при учењу, стратегије учења, мотивација у учењу, стилови родитељства и слично.

Као што саморегулисано учење подразумијева повезивање претходних и нових знања, тако се и у овој студији настоје повезати сазнања о личности с другим релевантним психолошким концептима. Теорије личности могу бити повезане са наведеним особинама, које у будућности уз ширење могу представљати полазишта интроверзије и екстраверзије. Ако бисмо интроверзију и екстраверзију повезали са Фројдовом теоријом личности, можемо доћи до занимљивих закључака. Наиме, познато нам је да структуру личности према Фројду чине три дијела: ид, его и супер-его. Ид има

нагонску природу, а супер-его је носилац моралних норми и друштвено прихватљивог понашања. Его, као средишњи дио тродјелне структуре личности, настао је модификацијом ида у додиру са спољашњом средином. Може се претпоставити да се средишњи дио тродјелне структуре личности разликује код интровертних и екстравертних особа. Иако и код једних и код других его покушава да „помири“ ид и супер-его, разлика се очитава у томе што је его екстравертних више наклоњен иду, док је его интровертних више окренут супер-егу.

Поједини аутори разликују два нивоа особина личности: глобални и ситуацијски. Глобални ниво особина личности обухватају она понашања која превазилазе вријеме, не мијењају се и појављују се у свим ситуацијама. Ситуацијски ниво особина се такође не мијења, али је карактеристичан само за одређене ситуације (MacIntyre & Thivierge, 1995). Екстраверзија и интроверзија припадају глобалном нивоу особина.

Наведене особине личности важне су за мултидисциплинарна проучавања и истраживања, али посебно мјесто заузимају у васпитно-образовном процесу, односно у контексту ученика. Апликативна вриједност очитава се у прилагођавању различитих педагошких аспеката различитим ученичким особинама.

Теоријска дихотомија интровертних и екстравертних ученика

Особине личности представљају важан модератор у процесу учења. Успјех ученика у учењу зависи и од контекстуалних фактора, али и од индивидуалних карактеристика. Дакле, квалитет учења варира у зависности и од личног темперамента ученика. Потпуно разумијевање процеса учења није могуће без увида у интрапсихичке чиниоце, прије свега особине личности. С тим у вези има аутора који сматрају да је успјех у учењу интровертних и екстравертних ученика посљедица начина организације учења, као и начина организације средине у учењу (Визек-Видовић и сар., 2003б).

Екстраверзија као особина личности одликује се потребом за стимулацијом, високим нивоом социјалне енергије и капацитетом за радовање. Екстравертни ученици су друштвени, често преферирају групни рад, уживају у спољашњим стимулансима, лако изражавају своје мишљење и траже пажњу околине (Juzbašić i Vukasović-Hlupić, 2015; Vukasović-Hlupić, 2015; Pekić i Milovanović, 2016; Smederevac i sar., 2010).

Интроверт је особа која је претежно окренута сопственим мислима и осјећањима, а не спољашњем свијету. Интроверти су тихи, често окарактерисани као резервисани,

стидљиви или суздржани. Такви ученици су забринути при упознавању новина или уколико изађу из своје зоне комфора. Пажња и гласноћа им није потребна, а придржавају се рутина (Güneç, 2022). Оба типа личности, и интроверт и екстраверт, подједнако су важна по својој вриједности јер не мора да значи да је јачина нечијег гласа важнија од квалитета његовог рада (Santos, 2015). Интровертни ученици су осјетљиви на спољашње стимулансе и та осјетљивост је биолошки заснована. Посједују мањак енергије и сумњу у сопствене вриједности. Интровертни ученици имају и предности попут: усмјеравање пажње на детаље, јаке вјештине активног слушања, фокус и концентрацију, промишљено доношење одлука, преферирање квалитета над квантитетом, јаче и дубље међуљудске односе (Granneman, 2023; Connolly, 2018). Интровертним ученицима боље одговара записивање него изговарање мисли. Они нису ученици који дижу руку када наставник постави питање. Код њих је унутрашњи монолог непрекидан, карактерише их срамежљивост, склони су избјегавању дискурса, често се осјећају усамљено и у друштву не теже да успоставе нова познанства (Granneman, 2023).

Ако су задаци монотони и захтијевају константно одржавање пажње, екстраверти ће га изводити лошије од интровената. Интроверти ће показати мању брзину у одговорима или у задацима, али ће учинити мање грешака за разлику од екстраверта. Интроверти ће процесуирати информације корак по корак, док ће екстраверти бити у стању да процесуирају велики број информација истовремено. Респонзивност екстраверта током задатака није баш поуздана (Tatalović-Vorkapić, 2008).

Разлике на димензији реактивности се могу кретати од високе реактивности карактеристичне за екстраверте до ниске реактивности карактеристичне за интроверте. Интроверти могу да постану преплављени стимулансима из окружења и да избјегавају ситуације које су засићене великим бројем информација. Због тога, интроверти остављају утисак недружељубивих особа. Екстравертној особи је неопходан много већи број стимуланаса јачег интензитета како би постигла задовољавајући ниво когнитивне активације. Екстраверти стање задовољства постижу кроз повећани активизам, оптимизам и активно трагање за ситуацијама које ће их довести до позитивних исхода (Павићевић, 2019).

Интровертне ученике одликује већа савјесност и лакше усвајање навика редовног учења. Такви ученици су поуздани и спремни за развијање афективно квалитетнијих и дубљих односа са другим људима. За екстраверте други људи су јак извор подражаја, док интроверти избјегавају јаке подражаје. У васпитном процесу интровертним особама, које су осјетљивије, обично су довољне мање награде, док је екстравертима потребно

интензивније и награђивање и санкционисање (Pastuović, 2012). Ради бољег увида у разлике између интровертних и екстравертних ученика, у наставку је приказана компаративна анализа њихових карактеристика према Петру Стојаковићу (2010).

Табела 3.

Паралеле између интровертних и екстравертних ученика

Интроверзија	Екстраверзија
Спорије се прилагођава	Брже се прилагођава
Успијева да задржи у себи и контролише своју љутњу	Слободно изражава своју љутњу и нетрпељивост
Концентрише се на само једну активност	Усмјерава пажњу на више ствари и идеја истовремено
У новим и непознатим ситуацијама радије слуша него говори	У новим ситуацијама воли да говори и предлаже него да шути
Често сумња у своје способности	Ријетко сумња у своје способности
Избјегава пажњу других	Воли пажњу коју му други указују
Више је усмјерен на свој унутрашњи свијет	Више је усмјерен на дружење и социјалне интеракције
Тражи времена да размисли о одговору	Даје брзе и директне одговоре
Резервисан	Отворен
Опрезан	Воли ризике и изазове
Често има потребу да буде сам	Увијек преферира друштво
Преферира учење путем посматрања (сачека да види како то други раде)	Преферира учење путем властитог искуства (сам хоће да проба све)
Ријетко показује своја осјећања	Показује своја осјећања слободно
Преферира да има само једног или два добра пријатеља	Воли да има пуно пријатеља
Лако се збуни и обесхрабри	Не збуњују га и не обесхрабрују властите грешке и неуспјеси
Не воли да буде прекидан у некој активности и говору	Не смета му прекидање у активностима и говору

Како се види из табеле, интроверти су склони унутрашњем промишљању, већој пажњи на детаље и повучености, док су екстраверти усмјерени ка спољашњим стимулансима, друштвеној интеракцији и импулсивности у понашању. Сагледавањем релевантне литературе, закључује се да интровертност и екстравертност представљају два поларизована типа личности који значајно утичу на начин и квалитет саморегулисаног учења. Ове димензије личности могу бити важне варијабле у односу са саморегулисаним учењем, његовим појединачним компонентама, стиловима родитељства, руководећим стилом наставника и другим варијаблама укљученим у ово истраживање.

Приступи учења код ученика

Савремено образовање све више ставља акценат на доживотно учење, као и на развој знања и вјештина које то омогућавају. Начин на који ученици приступају градиву постају важна детерминанта у процесу стицања компетенција доживотног учења. Како и на који начин ученици „прилазе“ градиву и учењу важно је питање како у домену исхода и постигнућа, тако и у домену квалитета знања, те доживотног учења.

Ако се међу појединцима разликују исходи учења, онда се и сам процес учења који доводи до различитих исхода разликује (Marton & Saljo, 2005). С обзиром да је учење процес, у оквиру тог процеса веома су важни ученички приступи учењу, који представљају квалитативно различите начине којима ученици приступају градиву или уопште учењу. Приступи учењу су у врло бликој вези са мотивацијом ученика, когницијом, метакогницијом, те другим компонентама саморегулисаног учења, стога су незаобилазна варијабла у овом истраживању. Једно истраживање показује високу позитивну корелацију дубинског приступа учењу код ученика и овладавајуће циљне оријентације (Перућица и сар., 2019). Знање о начинима на које ученици приступају учењу представља важан чинилац побољшања квалитета процеса и исхода учења (Мирков, 2009).

Ученички приступи учењу су дјелимично персонални, а дјелимично ситуациони (Biggs, 1988), односно приступ који се користи зависи од личности ученика као његове особине, али и од контекста у који је смјештен. На основу тога смо у овом истраживању приступе учењу третирали као индивидуалну варијаблу, али у односу са саморегулисаним учењем.

Аустралијски образовни психолог Џон Бигс (John B. Biggs) конструисао је инструмент за мјерење ученичких приступа учењу (SPQ). Првобитна верзија укључивала је три субскале: површински приступ, дубински приступ и приступ усмјерен ка постигнућу. Статистичке провјере указале су на то да се приступи учењу најбоље могу описати са два фактора, и то прва два. На основу тога развијен је ревидирани инструментаријум (R-SPQ-2F) који укључује дубински и површински приступ учењу (Biggs et al, 2001), коришћен и за потребе овог истраживања.

Једно квалитативно истраживање, путем интервјуа, показало је да су код ученика присутне различите намјере и приступи током процеса учења. Једна група ученика била

је усмјерена на активно трагање за значењем и смислом. Процјењивали су податке у односу на закључке и повезивали нове идеје из градива са својим претходним знањима и искуствима. Друга група ученика била је усмјерена на идентификовање и памћење чињеница у тексту, те су показивали недостатке у увиђању структуре и разумијевања текста. Ови ученици су учили напамет чињенице за које су очекивали да ће бити предмет репродукције. Код двије групе ученика била су присутна два различита приступа током процеса учења (Marton & Saljo, 2005). Прва група била је усмјерена ка дубини у разумијевању градива, док је друга група ученика била усмјерена на формално испуњавање задатака. На основу мотивационог стања који преовладава, ученик ће одредити основну стратегију за учење.

Колико су важни ученички приступи учењу за будући живот, говори и студија која је испитивала повезаност између приступа учењу и општих ставова према животу (Wilding & Andrews, 2006). Опадање дубинског приступа значајно је повезано са опадањем алтруистичних циљева, док је пораст површинског приступа значајно био повезан са порастом материјалног статуса и престижа. Све наведено захтијева детаљну паралелу наведена два приступа учењу.

Дубински и површински приступ учењу: теоријска дихотомија

Површински приступ учењу карактеришу инструментални, односно екстринзични мотиви. Аспирације су минималне, присутан је страх од неуспјеха, а доминира стратегија репродуктивног типа, односно учење напамет. Главна сврха је испуњавање захтјева без превише напора. Такви ученици фокусирају се само на оно најважније у градиву.

Дубински приступ учењу карактерише интринзична мотивација. Појединац учи ради интересовања и остваривања компетенција у одређеној области. Код таквих ученика присутна је радозналост и жеља за сазнањем. Дубинском приступу одговара дубинска стратегија која је усмјерена на смисао, а то подразумијева анализу и повезивање знања са раније стеченим. Дубински приступ учењу повезује се са осјећајем задовољства и остваривањем најсложенијих образовних исхода, док површински приступ карактерише фокус на усвајање чињеница, што код ученика често изазива забринутост у вези са постигнућима и осећај анксиозности због уложеног времена (Biggs, 1988; Mirkov, 1999).

Дубински и површински приступ налазе се на двије полне крајности. Дубински приступ усмјерен је на значење и разумијевање градива које се учи, док је површински усмјерен на репродуковање градива (Grijak, 2019). Дубински и површински приступ учењу разликује природа квалитета приступа учењу. Док се у површинском приступу акцентује квантитет чињеница, у дубинском се акцентује квалитет и смисао. Ученици који примјењују дубински приступ разумију градиво и показују активно ангажовање и интересовање за своје учење. Такви ученици критички ступају у интеракцију са аргументима користећи претходно знање, као и друге значајне ресурсе. Учење је за њих унутрашњи процес (Zian et al, 2013). Дубински приступ учењу одликује усмјереност на разумијевање, интеракција са садржајем, елаборација, повезивање појмова са свакодневним искуством, те испитивање логике у аргументацији. Површински приступ учења код ученика карактерише усмјереност на извршавање захтјева у задатку, памћење информација, фокус на оцјену, третирање задатка као споља наметнутог, неинтегрисаност чињеница и одсуство рефлексивности. Површински приступ подразумијева когнитивне активности нижег нивоа, док дубински приступ подразумијева активности вишег нивоа.

Има аутора који праве паралелу између дубинског и површинског приступа учењу, као и аутора који истичу да приступ у учењу зависи од врсте садржаја који се учи. Са једне стране су ученици који су активно заинтересовани за садржај учења са намјером да разумију идеје повезујући их са претходним знањима. Са друге стране су они ученици који показују пасивност, репродуктивно памћење, те настоје да изврше постављене захтјеве (Entwistle, 1998). За извршавање појединих типова задатака примјеренији је површински приступ. То су задаци који се односе на памћење информација за краћи временски период. Иако је пожељна примјена дубинског приступа учењу, у ситуацијама извршавања појединих типова задатака, површински приступ може бити од користи, али као опција, а не као карактеристичан стил учења (Мирков, 2009). Када је у питању репродукција стихова пјесме, површински приступ био би адекватније рјешење.

ПОРОДИЧНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА

Породични контекст представља значајан оквир за разумијевање саморегулисаног учења, будући да је то примарно окружење у којем дјеца стичу основне вјештине управљања сопственим учењем и понашањем. Укупност родитељских васпитних поступака може да утиче на формирање стратегија које дјеца користе приликом учења.

Стога је разумијевање улоге породичних чинилаца од суштинске важности за процес саморегулисаног учења. У наставку текста, биће објашњене и дефинисане породичне варијабле укључене у ово истраживање, почевши од дефинисања породице, разликовања системског и структурног приступа, функционалности породице, те васпитних стилова родитељства.

Дефинисање породице и системски приступ

Породица је основна социјална група друштва која има своју структуру, развој, функције, карактер трајности и утицајности. То је једина социјална група у којој уже и шире чланове не можемо као појединци бирати, односно за коју немамо могућност избора.

Друштвену групу коју карактерише репродукција, животна заједница и економска сарадња називамо породицом (Stevanović, 2000), а настаје рођењем и на основу овакве везе представља сродничку групу (Milić, 2001). Пашалић-Кресо наводи традиционални приступ дефинисању породице, али га не прихвата као прикладног за савремено доба. По њој, породица је „биолошка заједница родитеља и њихове дјеце која живе у заједничком домаћинству“ (Pašalić-Kreso, 2012, стр. 47). Поједини аутори наводе да је породица формална група, која се одваја од осталих група и појединаца јер има своје мјесто, простор, границе, структуру и низ праваца кретања (Barišić, Svetozarević i Duišin, 2011). Из тих разлога, али и присутности великог броја неинтенционалних утицаја, мишљења смо да се породица не може строго дефинисати ни као формална ни као неформална заједница, већ као синтеза и једног и другог. Аутори дају и нешто уже дефинисање породице као заједнице која подразумијева интерперсоналну комуникацију и размјену осјећања унутар чланова породице (Тодоровић и Симић, 2013). Поред теоријских дефиниција, у *Породичном закону Републике Српске* (2023; 2024) породица се дефинише као заједница родитеља, дјеце и других сродника (чл. 2, став 1).

Превазилазећи слабости традиционалних приступа дефинисања породице, најобухватнију савремену дефиницију породице даје Илић: „Породица је заједница родитеља или најмање једне одрасле особе и дјеце или најмање једног дјетета, који живе у истом домаћинству чији се однос заснива на крвном сродству, законској или обичајној регулативи, а њихове потребе се функционално задовољавају“ (Ilić, 2013, стр. 48). Посљедњи дио наведене дефиниције управо наглашава да породица има своју сврху, ефекат, дјеловање, широку лепезу породичних функција, те да је пожељно да се посматра као систем у оквиру кога дјелују подсистеми. Постоје и други аутори који не акцентују традиционални приступ дефинисања, већ породицу посматрају са аспекта односа, утицаја и интеракција у оквиру ње. Тако се истиче да је породица средина и примарна мала група у којој су емоционални односи интензивни, интеракција разноврсна и дуготрајна, а узајамни односи и утицаји велики (Rot, 2006).

Резултати многих студија (Gana et al., 2024; Silva, Vautero & Usssene 2021; Emily, Akindele-Oscar & Mabekoje, 2020; Chilan & Cedeño, 2022; Јерковић и Илић, 2024) апострофирају важност породичне динамике на образовне резултате ученика. Како је саморегулисано учење много сложенији концепт од самог образовног резултата, али у блиској вези са истим, логички произилази да породична динамика и функционалност породичних односа могу бити значајне варијабле.

Када се процјењује укупна функционалност породице, у првом плану су породични процеси у оквиру ње, а не бројност породице. То је зато што потпуност или непотпуност породице не одређује њену функционалност (Ilić, 2013; Pašalić-Kreso, 2012). Системски приступ породици подразумијева разумијевање односа који постоје међу субсистемима породице, док се под структурним приступом подразумијева бројност и потпуност. Унутар породичних процеса детерминишу системско-интерактивни односи, а кључна поставка теорије система је да су сви дијелови породице међусобно повезани (Pašalić-Kreso, 2012; Miller et al., 2000; Šćepanović, 2018). Породица треба да се сагледа као систем чије су компоненте у сталној међусобној интеракцији. Породицу треба посматрати кроз системски приступ узимајући у обзир цјелокупност система: квалитет брака, успјешност родитељства, холистички развој дјетета и задовољеност потреба свих чланова породице (Pašalić-Kreso, 2012). Са позиције системског приступа, породично функционисање утиче на способност породице да успјешно обавља васпитне функције (Матејевић, 2010), али и многе друге. У наставку текста биће образложен термин функционалност породице, карактеристике стабилне и здраве породице, као и њен опозит.

Функционалност породице

Функционалност као термин означава ефекат, сврху и успјех, а уз префикс дис- функционалност означава нешто супротно томе. У употреби су термини функционалност и дисфункционалност како би се избјегао термин нормалност породица. Одређење функционалности породице или њеног опозита је веома комплексно и захтјевно с обзиром на друштвене промјене у којима живимо, а и појам породице обухвата различите форме заједништва (Nikolić i sar., 2020).

Функционалним се сматра породични образац који омогућава остваривање породичних циљева и задатака. Насупрот томе, дисфункционалан образац доводи до незадовољства, хаоса и појаве различитих симптома (Cicović-Maslovar, 2015). Када се говори о функционалности породице, увијек се полази од њене специфичности као био-психо-социјалне заједнице, као и од специфичности улога које се унутар ње остварују. Општа дефиниција функционалности је да је то породица која успјешно обавља већину својих задатака, у стању је да одговори развојним потребама својих чланова и ствара услове за развој здравих и зрелих појединаца. Овакве породице обезбјеђују емотивну подршку и сарадњу, у стању су да се изборе са кризним ситуацијама и да ублаже дестабилишуће друштвене и културне утицаје. У функционалној породици потребе чланова за заједништвом и индивидуалношћу не стоје у међусобном сукобу. Чланови породице толеришу међусобна неслагања, а различитости се поштују. Структура моћи и подјела улога нису ригидне. Спонтаност, хумор и топлина представљају основне изворе снаге, док су комуникација и постављена правила јасни (Тодоровић, 2017). Иста ауторка наводи обиљежја дисфункционалних породица, попут: недостатака емпатије, разумијевања и сензибилности међу члановима породице; непостојање личних граница као и непоштовање туђих граница; неконтролисани конфликти; непостојање рекреационих активности и уопште заједничког времена; неједнаки односи чланова унутар породице; као и неконтролишућа понашања чланова.

Јерковић и Илић (2020) под функционалном и здравом породицом подразумијевају породице које успјешно остварују своје циљеве или које се приближавају томе у подизању и васпитању дјеце и младих, у остваривању родитељства/старатељства, у његовању менталног и физичког здравља свих чланова, те пружају подршку у професионалној, личној и друштвеној афирмацији. Ниво успјешности у остваривању функција породице утврђује се процјеном квалитета

процеса, исхода и односа међу њеним члановима. Из наведеног дефинисања јасно се препознаје системски приступ породици.

Битне одреднице дисфункционалне или нездраве породице, које наводе поједини аутори (Horne, 2000) су: а) границе субсистема су ригидне или врло дифузне и најчешће непромјењиве; б) правила породичног живота су непромјењива или уопште не постоје; в) улоге су статичне или нису уопште дефинисане; г) индивидуална аутономија се жртвује да би се породица сачувала на окупу или је наметнута; д) комуникација је нејасна и индиректна или ауторитарна. Слична обиљежја наводе и други аутори (Marić, 2005): честе су вербалне или физичке агресије, хладни и површни емоционални односи, већина чланова је незадовољна улогом у породици, ауторитет има претежно један члан, а конфликти су деструктивни и не рјешавају се на одговарајући начин. У дисфункционалним породицама честа је појава да се родитељи понашају незрело, а дјеца преузимају родитељске улоге у жељи да смање тензије, што одговара феномену парентификације (Šćepanović, 2018). Дакле, дисфункционална породица представља такав породични систем у којем су нарушени здрави обрасци комуникације, емоционалне подршке и међусобног поштовања, што често доводи до дугорочних психосоцијалних посљедица по чланове породице.

У функционалној породици аутономија и самоиницијатива се подстиче, испољава се велика разноврсност емоција, поштују се заједнички ритуали, доминира оптимизам и хумор, те преовладава договор (Pašalić-Kreso, 2012). Функционалне породице пружају стабилност и сигурност, што је основ за здрав емоционални и социјални развој свих чланова. Иако свака породица пролази кроз различите изазове, кључ успјеха је у томе како се ти изазови рјешавају и колико је породица способна да се прилагоди потребама својих чланова. Функционалне породице су оне у којима су чланови међусобно повезани, подржавају се и међусобно комуницирају на здрав и асертиван начин. У таквим породицама влада атмосфера повјерења, поштовања и љубави, што омогућава сваком члану да се осјећа сигурно и вољено. Родитељи и дјеца имају јасна правила и границе, али постоји и простор за отворени дијалог о проблемима и емоцијама, што омогућава дјеци да расту у здравом окружењу и развијају се у различитим аспектима развоја.

У литератури се функционисање породица посматра кроз неколико системских модела на основу којих се врши процјена функционисања породице. Најчешће коришћени су: Олсонов Циркумплексни модел (FACES), Модел породичних процеса Харвеја Скинера (FAM), МЦ Мастер модел (Mc Master model, FAD), те Биверсов модел (SFI, Self Report Family Inventory). Ово истраживање темељи се на посљедњем моделу,

који не одступа много по димензијама од Циркумплексног модела. Анализа релевантне литературе сугерише да су потребна истраживања са његовом примјеном на неклиничкој популацији, те ће њему бити посвећена посебна пажња.

Према Олсону (Olson, 2000), двије су значајне димензије породичне функционалности, и то породична кохезивност и породична флексибилност, односно адаптираност. Кохезија се дефинише као емоционална повезаност између чланова породице. Она показује у ком степену су чланови породице повезани или дистанцирани једни од других (Barišić i sar., 2011; Olson, 2000). Поред емоционалне повезаности, кохезија указује и на балансираност између заједништва и одвајања. Породична флексибилност односи се на квалитет вођства, организацију улога и преговарања, те подразумијева стабилну структуру и одређене ритуале са могућношћу промјене (адаптираности) уколико се за то укаже потреба. Олсонов Циркумплексни модел (Circumpleks model) разликује два типа здравих породица у које спадају балансирано флексибилне и балансирано кохезивне, и четири типа проблематичних породица (небалансираних): умрежене, раздјељене, хаотичне и ригидне (Olson, 2011). Овај модел познат је као FACES IV модел, који као резултат има типологију здравих и проблематичних породица.

Биверсов модел и нивои породичног функционисања

Функционалне породице активно учествују у животу изван породице, приступају околини с оптимизмом и доносе нова интересовања и позитивне доживљаје у породични живот. У таквим породицама постоје јасне границе у захтјевима, понашању и осјећањима. Њихови чланови се међусобно прихватају, поштују индивидуалне изборе и сваког појединца третирају као посебну и важну личност.

Функционалне породице нису породице које немају проблеме, односно одсуство проблема није критеријум за дефинисање функционалности. Оне се властитим снагама и капацитетима успијевају суочити са проблемима, превазићи их или тражити помоћ институција и стручних лица (Šćepanović, 2018). За разлику од функционалних, код дисфункционалних породица не постоји блискост и повезаност, чести су конфликти, а дјеца често служе као средство за конкуренцију и ривалство међу родитељима (Beavers & Hampson 2003).

Биверсов инвентар самопроцјене породичног функционисања састоји се од скале

компетенције и скале интеракцијског стила (или кохезије), који дефинишу функционисање породице. Скала компетенције дизајнирана је да процијени општи ниво здравља и компетенције породице. Биверсова скала интеракцијског стила или кохезије конструисана је да процијени стил породице који се може кретати од центрифугалног до центрипеталног, при чему чланови центрифугалних породица њихове потребе задовољавају ван породичне средине, а чланови центрипеталних породица задовољење својих потреба траже искључиво у оквиру своје породице (Beavers & Hampson 2000). У новијим радовима, исти аутори наводе да породице центрипеталног интеракцијског стила имају мање повјерења у свијет ван граница породице, подржавају брижна и позитивна осјећања, а негирају или потискују непријатељска. Породице центрипеталног стила најчешће знају гдје се њихова дјеца налазе у касним вечерњим сатима, док је то много мање извјесно у породицама центрифугалног стила (Beavers & Hampson, 2003). Субскала компетентност или квалитет здравља, односно ајтеми наведене скале укључују ставке које говоре о подјели обавеза, родитељској коалицији, способности рјешавања проблема и преговарања, аутономији, индивидуалности, те прихватању чланова породице. Ова субскала говори заправо о широком спектру осјећања, спонтаности и оптимистичности. Породична компетентност одређује колико добро породица остварује задатке васпитања дјеце, организације и управљања (Cicović-Maslovar, 2015). У Биверсовом моделу ова субскала названа је здравље или компетентност породице, те процјењује колико добро породица обавља своје задатке и то: подршке и бриге, стварање граница и вођства, баланс између развојног одвајања и аутономије, ефикасно комуницирање и разматрање конфликта. Великим дијелом поклапа се са концептом флексибилности (понекад назване и адаптираности) у Олсоновом Циркумплексном моделу (*Circumpleks model*, *FACES IV*). Има аутора који исту ову скалу називају скала родитељских стилова (Barišić i sar., 2011).

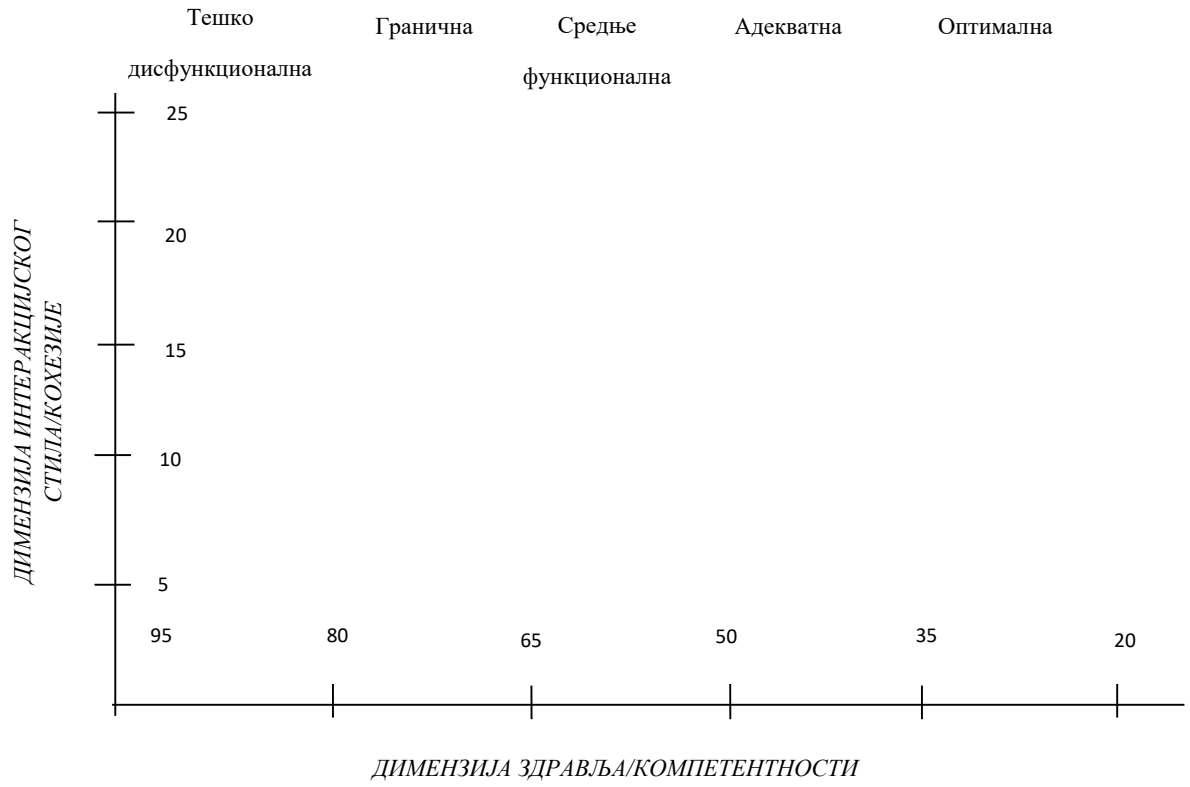
Здраве или компетентне породице карактерише уравнотеженост и такве породице на најбољи могући начин излазе на крај са свакодневним стресним садржајима, интерперсоналним релацијама и промјенама које се свакодневно одвијају у породици. Демократски стилови родитељства не стварају потенцијално проблематично породично функционисање (Stepanović i Grbić, 2023), док остали стилови родитељства имају потенцијал за исто.

Субскала кохезије (или интеракцијског стила) укључује ајтеме који се баве породичним заједништвом, задовољством добијеним у породици или ван ње, те уживању у заједничком провођењу времена и активностима. Димензије компетенције и интеракцијског стила пружају корисне информације нивоа породичног функционисања породице. Хоризонтална оса представља распон породичне компетенције, а вертикална породичног интеракцијског стила, односно кохезије. Мјесто гдје се двије линије пресјецају означава један од пет нивоа породичног функционисања. Ниво породичног функционисања је релативан и може да се промијени усљед неких животних ситуација.

Аутори система процјене резимирају, на једном крају континуума налази се функционална породица, коју карактерише способност преговарања, проактивно понашање, одсуство страха, поштовање индивидуалних избора, отвореност и јасноћа у комуникацији. На супротном крају налази се дисфункционална породица са нејасним и нефлексибилним међугенерацијским границама, конфузном комуникацијом и немогућношћу чланова да се фокусирају на дати проблем (Beavers & Hampson, 1990). Функционалне породице имају довољно капацитета за повезаност, док дисфункционалне породице имају потребу за контролом, чији чланови настоје да достигну ону границу којом би могли застрашити друге, али се спотичу о неуспјеле покушаје да постигну међусобну кохерентност. Иако су међу различитим нивоима границе танке, истовремено се и јасно очитавају.

Дијаграм 1.

Систем процјене функционисања породице (Адаптирано према: Beavers & Hampson, 2003)



Аутори система процјене функционисања породице указују да су средњи и адекватни нивои функционалности најчешћи у већини породица, док су оптимални и дисфункционални нивои релативно ријетки (Beavers & Hampson, 2000). Међутим, усљед брзих друштвених промјена и кретања, овај тренд се мијења и постаје велики изазов за стручњаке који се баве васпитањем. Стога је њихов задатак да прате ове промјене, као и да педагошки дјелују у складу са новим околностима како би ефикасније подржали развој здравих породичних образаца и правилно усмјерили васпитне активности.

Биверсов модел породичног функционисања описује пет квалитативно различитих нивоа. Границе међу истим су блиске и јако танке, те постоји вјероватноћа брзог преласка из једног у други ниво, па је због тога праћење функционалности породице неопходно.

У тешко дисфункционалним породицама комуникација је лишена кохерентности, што онемогућава јасну и ефикасну интеракцију. Чланови породице показују ограничене капацитете за преговарање и прилагођавање, док су родитељске коалиције дезинтегрисане. Такво окружење ствара доминантне осјећаје разочарања и фрустрације

међу члановима породице. Породична интеракција је обиљежена надметањем, манипулацијом и отвореним сукобима који се не рјешавају. Присутни су асоцијални обрасци понашања, завидност, непријатељство, а често и напуштање дома од стране појединих чланова. Контрола се врши разним прикривеним средствима попут емоционалне уцјене, наметања осјећаја кривице или понижавања (Beavers & Hampson 2003; Beavers & Hampson 2000). Посљедице могу бити озбиљне и дугорочне, а развијају се и различити негативни обрасци понашања код дјеце. Такође, није искључено да се негативни дисфункционални обрасци, генерацијски, понављају.

Гранично дисфункционалне породице су толико фокусиране на контролу да занемарују емоционалне потребе, попут блискости, радости и задовољства. Емоционална клима у породици варира од изражене депресивности до интензивног бијеса уз врло мало простора за позитивне емоције (Beavers & Hampson 2003). У оваквим породицама, чланови настоје да успоставе обрасце доминације и покорности над другима. Изражавање бијеса и вербални сукоби често су свакодневна појава. Родитељска коалиција је прилично лоша, а дјеца манипулишу нестабилним и осцилирајућим родитељским понашањем (Beavers & Hampson 1990).

У средње функционалним породицама отежано је јасно изражавање и преговарање на конструктиван начин. Брачни однос у овим породицама дефинише се као структура у којој доминира мушка фигура. Супруге су често депресивне и преузимају већину одговорности за домаћинство и васпитање дјеце. За средње функционалне породице карактеристични су интензивни покушаји контроле мисли и осјећања који смањују повјерење, индивидуалност, поштовање и асертивну комуникацију. Овакве породице вјерују да су људи у основи лоши и да се брига показује контролом себе и других. Потреба за независношћу сматра се самовољом или непоштовањем. Преговарање је теже, а потискивање осјећања и мисли уобичајно. Борба за власт и дисциплину је без преговора, те се сматра неопходном за успјешност у васпитању, а међу дјецом унутар породице често се јављају фаворити. За породице на овом нивоу, вољети своје најближе заправо значи контролисати их (Beavers & Hampson 2003; Beavers & Hampson 2000).

Адекватне породице су релативно ефикасни и компетентни системи. Њихове границе су јасне и задовољавајуће је присуство индивидуалне одговорности и блискости. Разликују се од оптималних по томе што је већи нагласак на контроли и за један степеник је мања радост, повјерење и блискост међу члановима. Периоди емоционалне топлине и заједништва се смјењују са контролом. Породице које припадају овом нивоу такође могу

да испољавају стрес, али се ипак сматрају функционалним јер имају снажно увјерење о важности породичног живота.

Породице адекватног и оптималног нивоа имају сљедећа објашњења за ситуацију просутог млијека за столом: Инцидент се десио случајно и понашање увијек мора да буде повезано са мотивом *или* Дијете је уморно или узнемирено, и стога је склоно грешкама (Beavers & Hampson 2003). У функционалним породицама понашање дјетета тумачи се у складу с контекстом и унутрашњим стањем, умјесто да се одмах санкционише. Наведени примјер је интерпретација понашања у контексту породичних увјерења адекватног и оптималног нивоа.

У оптималним породицама одрасли имају хијерархијску моћ, али је она обликована у сарадњи са дјецом чији ставови и учешће утичу на доношење одлука. Чланове породице повезују топлина и блискост, а односи су обиљежени емпатијом и асертивном комуникацијом. Присутан је оптимистичан тон, као и поштовање различитих субјективних перспектива. У оптималним породицама присуство хумора је свакодневница. Чланови оваквих породица разумију сложене узрочно-посљедичне везе, као што је двосмјерни однос између претјеране дисциплине и агресивног понашања. Конфликти и супротстављена мишљења могу бити присутни, али уз поштовање индивидуалности, те се врло брзо рјешавају (Nikolić i sar., 2020).

Оптималне породице имају системску оријентацију која укључује основне поставке, и то:

- појединцу је потребна група;
- људски систем је неопходан за идентитет, подршку и задовољство;
- људска бића су ограничена и неограничена, и нико није апсолутно беспомоћан или свемоћан;
- људске потребе се задовољавају у односима;
- сваки појединац се прилагођава различитим мрежама аспеката;
- конфликт и амбивалентност су неизбјежни, али нису доказ дисфункције ако постоји способност рјешавања неопходна за здравље и благостање свих чланова (Beavers & Hampson 2003).

Нивои породичног функционисања представљају системски приступ процјени породичне динамике, који акценат стављају на интеракцију између чланова породице, начин на који породица рјешава проблеме, доноси одлуке и регулише емоције.

Васпитни стилови родитељства: дефиниције и типологије

Реализацијом репродуктивне функције, коју с разлогом сматрамо основном, активирају се и друге функције неопходне за успјешно породично функционисање. Кроз економску, заштитну, забавно-рекреативну и васпитну функцију, односно кроз њихову реализацију родитељи креирају својеврстан васпитни стил. Родитељство је најљепши, али и веома комплексан процес. У њему се пројектују различите васпитне методе, правила, интересовања, увјерења и облици комуникације, који у синтези обликују карактеристичан васпитни стил родитеља, несумњиво кључан за развој дјетета. Личност родитеља и његов васпитни стил могу имати подстицајан, али и ограничавајући утицај на развој дјетета.

Како је сваки појединац аутентичан и својствен, постоје варијације и у васпитним стиловима родитеља. Те варијације су резултат личних увјерења родитеља, окружења, педагошких знања, степена образовања, али и личних искустава својих родитеља и средине у којој су одрастали. Све наведено у међусобној је вези са понашањем дјеце, социјалним вјештинама, школским успјехом, тешкоћама у учењу, емоцијама, радним навикама, моралним увјерењима и многим другим аспектима који се очитавају у процесу одрастања. Стога ће породични односи или одређени сегменти у оквиру система породице увијек бити интересантни и корисни за проучавање и истраживање, а у циљу што потпунијег системског схватања и разумијевања породице као примарне заједнице. Све наведено представља и основну инспирацију за укључивање породичних варијабли у ово истраживање.

Када се говори о родитељским стиловима васпитања, у литератури се често као синоними користе појмови: васпитни поступци (Zuković i sar., 2015), породични стил васпитања (Ilić, 2008), родитељско понашање или чак родитељске праксе (Keresteš i sar., 2012; Koštić et al., 2024). Најприхватљивији термин је васпитни стил родитеља, јер се у оквиру тог термина налазе и васпитни поступци и васпитни ставови родитеља, као и однос између родитеља и дјетета (Матејевић, 2007). Према овој ауторки, међусобни однос наведених појмова може се објаснити кроз хијерархију: на најнижем нивоу су васпитни поступци, затим васпитни ставови родитеља и на највишем нивоу васпитни стилови родитеља.

Васпитни стил родитеља, као термин на коме ћемо се задржати, подразумијева досљедан начин понашања родитеља којим се на најбољи начин остварују васпитни циљеви (Павићевић, 2019) или као атмосфера у којој дијете схвата, интерпретира и прихвата различите конкретне родитељске поступке (Матејевић и сар., 2010). Иако се промјеном дјететових развојних потреба васпитни циљеви као и дисциплински захтјеви постепено мијењају, емоционални однос који прожима васпитање у основи задржава своју постојаност (Todorović, 2005). Стилови родитељства представљају релативно стабилан облик васпитања дјеце у различитим ситуацијама, а обухватају низ приступа родитељству, циљева и образаца понашања од стране родитеља. Има аутора који темељно дефинишу стил породичног васпитања као „цјелокупност карактеристичних понашања, средстава, комуникација, односа, емоција, утицаја и осталих међузависно повезаних компоненти васпитног процеса условљеног васпитном филозофијом, склопом особина личности и педагошком културом родитеља, старатеља (или одговорне одрасле особе са којом дијете успоставља емоционални однос), добним и индивидуалним карактеристикама дјетета или адолесцента и битним обиљежјима породичног и друштвеног контекста“ (Илић, 2008, стр. 11).

Васпитни стилови се формирају веома рано и дијете их усваја као модел родитељског понашања (Матејевић и Стојановић, 2020; Pelemiš, 2018). Они укључују квалитет интеракције између дјетета и родитеља, родитељске ставове, родитељско понашање, као и емоционалну атмосферу у породици (Steinberg, 2001). Будући да је родитељски васпитни стил збир различитих родитељских поступака, развојни резултати и понашања дјеце резултат су васпитног стила. Из тог разлога се често проучавају као кључни фактор за развој дјетета. У оквиру родитељског васпитног стила одвијају се сва међудјеловања родитеља и дјеце. Родитељи и дјеца повезани су густом мрежом међуодноса која стварају општу емоционалну климу и опште услове развоја (Čudina-Obradović i Obradović, 2003).

Резултати студиозног проучавања породице и васпитног дјеловања родитеља указују на различите типологије васпитног стила родитеља. Има аутора који говоре о шест стилова произашлих из психотерапијског искуства. То је такозвани „мерцедес“ модел који обухвата три димензије: а) похвалу и награду, б) критику и казну и в) родитељске захтјеве. Комбинацијом наведених трију димензија добијено је шест стилова васпитања, и то: оптимални стил, претјерано-социјализирајући, размажујући, презаштићујући, занемарујући и злостављајући (Миливојевић, 2007). Касније је ова типологија проширена, па се умјесто шест описује девет стилова васпитања, с тим да су

они груписани у три основне категорије од којих свака обухвата више различитих облика (Šindić, 2009). Три главна стила (који обухватају различите поткатегорије стилова) су: недовољно социјализирајући, оптимално социјализирајући и претјерано социјализирајући. Такође, говори се и о четири стила васпитања који настају укрштањем двије димензије: димензија контроле положаја наспрам контроле личности и димензија толерантности наспрам нетолерантности (Богојевић, 2002). На основу наведених димензија настаје: а) демократски; б) ауторитаран; в) манипулативан; и г) конгруентан васпитни стил. Ови стилови одражавају различите начине управљања и односа према дјетету. Демократски стил подразумијева топао, али захтјеван приступ, ауторитаран наглашава контролу и дисциплину, манипулативан укључује скривене облике утицаја, док је конгруентан заснован на досљедности и усаглашености у понашању родитеља.
У оквиру породичне педагогије укрштањем двије димензије, и то емотивно прихватање-одбијање и контрола-аутономија, настају три васпитна стила: демократски, аутократски и индолентни (Илић, 2013; 2008).

Један од чешће спомињаних модела стилова родитељства је модел Дајане Баумринд (Diana Baumrind). Претечом њеног модела сматра се Шеферов модел заснован на двије међусобно независне димензије васпитања: афективна димензија и димензија контроле (Schaefer, 1959, према: Матејевић и сар., 2020). Дајана Баумринд је на основу дугих интервјуа, стандардизованих тестова и посматрања дјеце унутар њихових породица закључила да се дјечија понашања разликују у зависности од родитељске контроле, уводећи заједнички термин: *васпитни стилови родитељства*. Издвојила је три различита стила васпитања: ауторитарни, ауторитативни и пермисивни стил (Милошевић, 2014). На основу ове типологије, Мартин и Макоби развили су типологију додајући још један родитељски стил (индиферентни или занемарујући), а укључујући два елемента родитељства: прихватање (или топлину) и контролу (или захтјевност) (Šćepanović, 2018; Ilić, 2013). У овом истраживању коришћена је управо типологија Мартина и Макобија, и то путем самостално конструисаног инструмената. Анализа релевантне литературе показује да је ова типологија најзаступљенија у теоријским оквирима, иако се у истраживачким дијеловима најчешће користе скале које мјере моделе Дајане Баумринд, дакле изостављајући индиферентни стил.

Говори се и о ПАРТ теорији родитељства (Parental Acceptance-Rejection Theory) или теоријском концепту званом синдром родитељског прихватања-одбијања (Rohner, 2004). На основу димензија прихватања и одбијања, развијају се четири категорије васпитних стилова родитеља: топлина и наклоност родитеља, непријатељство и агресија,

равнодушност и занемаривање, те недиференцирано одбацивање од стране родитеља. Недиференцирано одбацивање се односи на вјеровање појединаца да њихови родитељи не маре за њих или их не воле, а да не морају нужно имати јасне показатеље понашања да су родитељи занемарљиви (Rohner, 2004). Можемо да примјетимо да се наведена родитељска понашања ПАРТ теорије заправо подударају са васпитним стиловима родитељства које су развили Мартин и Макоби (Martin & Maccoby), што говори у прилог подударности различитих теоријских модела родитељства. У наставку текста, укратко ћемо се осврнути на сваки од четири васпитна стила типологије коришћене у овом истраживању.

Четвородимензионални модел васпитног стила родитеља

Родитељски васпитни стилови описују се двјема димензијама: родитељском топлином и родитељском контролом. На основу ове двије димензије добија се четвородимензионални модел васпитног стила родитеља.

Комбинацијом високе контроле и позитивног подстицања дјечијих аутономних тежњи настаје ауторитативни васпитни стил. Нешто мање топли, а дистанцирани и контролишући родитељи припадају ауторитарном стилу. Родитељи који су и сами неконтролисани, незахтјевни, али релативно топли се називају пермисивни или попустљиви родитељи (Baumrind, 1971). За оне родитеље које карактерише ниска топлина, али и ниска контрола кажемо да су индиферентни или да припадају занемарујућем васпитном стилу. У наставку текста се детаљније описује сваки стил, почевши од ауторитарног.

Родитељ ауторитарног васпитног стила покушава да обликује, контролише и процјењује понашање и ставове дјетета у складу са постављеним стандардима понашања. Такви родитељи вреднују послушност као врлину и фаворизују казнене мјере како би сузбили самовољу у тренуцима када су дјететова дјела или увјерења у конфликту са оним што родитељи сматрају исправним. Вјерују у поштовање ауторитета, поштовање рада, очувања реда и друге традиционалне вриједности (Baumrind, 1971). Главни васпитни циљеви таквих родитеља су учење самоконтроле (владања собом), послушност, дисциплина у погледу одређених правила понашања, а главни задаци родитеља постављање граница и правила (Čudina-Obradović i Obradović, 2003; Koštić et al., 2024). Ауторитет који је заснован на рационалној забринутости за дјечију добробит је добро прихваћен од стране дјетета, док ауторитет који је заснован на жељи одраслих да

доминирају и имају моћ, обично није прихваћен (Павићевић, 2019). Ауторитарни васпитни стил карактерише строг надзор, стална контрола, постављање високих захтјева без образложења, али и ниска вриједност на димензији топлине или њено потпуно одсуство.

Родитељ ауторитативног (демократског) васпитног стила, за разлику од ауторитарног стила, усмјерава активности дјетета, али на рационалан начин. Подстиче дијалог и поштује дјететову аутономију. Врши контролу, али не намеће непотребна ограничења. Ауторитативни родитељ афирмише садашње квалитете дјетета, али и поставља стандарде за будуће понашање. Не сматра себе непогрјешивим или супериорним, већ поступа с прихватањем и поштовањем дјетета (Baumrind, 1971; Hasanagić i Leto, 2020). Овакви родитељи су и сами, истовремено, захтјевни и одговорни. Прате и дају јасне смјернице за понашање, асертивни су али не и рестриктивни. Желе да њихова дјеца буду друштвено одговорна, саморегулисана и кооперативна. За разлику од њих, ауторитарни родитељи су захтјевни, али не и одговорни, оријентисани на послушност и очекивања да се њихова наређења поштују без објашњења (Braumind, 1991). Основни циљ родитеља ауторитативног стила је развити самосталну и друштвено одговорну личност. Таква дјеца су мотивисана, знатижељна, рационална, спонтана и друштвено прилагођена. Родитељска улога овог васпитног стила је савјетничка, а не контролорска. Главни васпитни циљеви су дјететова креативност, срећа, мотивација и осјећај независности. Стога су дјеца васпитавана у оквиру овог васпитног стила спонтана и слободна у изражавању мисли и емоција, те често дјелују мање послушна од дјеце која одрастају под условима ауторитарног стила (Čudina-Obradović i Obradović, 2003).

Родитељи пермисивног или попустљивог васпитног стила не инсистирају на помагању у кућним пословима. Они се представљају као ресурс који дијете може да користи по жељи. У погледу захтјева према дјеци, понашају се као да нису одговорни за иста. Избјегавају да контролишу и не подстичу дијете да се покорава спољашњим ауторитетима (Baumrind, 1971). Родитељи некритички испуњавају све захтјеве и жеље дјетета, подржавајући на тај начин размаженост и егоцентричност. Дјеца попустљивих родитеља су несигурна, несамостална, импулсивна и агресивна (Šćepanović, 2018). Димензија топлине је изузетно висока, док је димензија контроле и захтјева код ових родитеља изузетно ниска или је у одсуству.

Родитељи занемарујућег васпитног стила нити контролишу нити пружају топлину и подршку. Најчешће не обраћају пажњу на понашање дјетета. Такви родитељи често немају времена да брину о дјеци, а дјеца реагују непријатељством и отпором јер не

успијевају да стекну одговарајуће социјалне компетенције. Дјеца таквих родитеља често су неуспјешна у школи. Много времена проводе без надзора и родитељи врло често не знају где су, шта раде, као ни са ким се друже (Павићевић, 2019). Овај васпитни стил се у литератури назива и избјегавајући васпитни стил (Pelemiš, 2018), индиферентан, неангажован или немаран стил. Код овог васпитног стила и димензија топлине и димензија контроле су изузетно ниске или су у одсуству.

ШКОЛСКИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА

Поред индивидуалних и породичних чинилаца, за саморегулисано учење ученика важни су и школски чиниоци. Посебно значајну улогу има стил рада наставника, који својим методама поучавања, начинима комуникације и очекивањима утиче на ученикову мотивацију и развој стратегија усмјерених ка управљању учења. Поред тога, хумор у настави може представљати значајно педагошко средство које смањује стрес код ученика, повећава ангажованост и олакшава усвајање садржаја. Тиме се индиректно подстиче саморегулисано учење, кроз јачање позитивних емоција и унутрашње мотивације ученика. У складу с тим, школски контекст се јавља као важан простор у коме се кроз стил рада наставника и употребу различитих педагошких приступа стварају услови за развој саморегулисаних образовних вјештина код ученика.

Личност наставника и његов значај

Настава је централна активност и обухвата већину времена коју ученик проводи у школи, а наставници кључни за организацију и реализацију наставе којој дају лични печат својом педагошком праксом. Наставник није само кључан за наставни процес, већ и за укупан васпитно-образовни рад у школи. Личност наставника има снажан утицај на ученике и њихов цјелокупан развој, а утиче и на крајње исходе учења (Влаховић и сар., 1996).

Једна од важних улога наставника је поучавање и оспособљавање ученика за самообразовање. Ту улогу он реализује кроз интеграцију различитих облика дјеловања, организационог умијећа, комуникативних способности, као и личне енергије и снаге своје личности.

Процес учења се јавља у свакој људској активности. Међутим, наставни процес је специфичан јер подразумијева директно, намјерно учење са јасно дефинисаним циљем. Пошто учење није увијек спонтано, улоге наставника кроз које он подстиче, усмјерава и мотивише ученике су кључне за учење ученика (Милошевић, 2015). Централна активност и основно подручје рада наставника јесте реализација наставног процеса. Настава је у средишту васпитно-образовне дјелатности школе, а на њу се надовезују и друге, међусобно повезане, поливалентне улоге наставника. Будући да није оправдано

правити строгу границу између васпитања и образовања, потребно је на наставу гледати као на јединство васпитно-образовног процеса. Стил рада наставника који преовладава у настави има и васпитне и образовне импликације за ученика. Ово представља полазну основу за испитивање односа између наставничких стилова и начина учења ученика, при чему треба имати у виду да су сви кључни фактори наставе узајамно повезани.

Стилови рада наставника веома су значајни за успјешно учење у наставном процесу данас (Перућица, 2018). Интеракцијом са ученицима у учионици, понашањем и стилом рада, наставници остварују доминанте васпитне улоге у оквиру свих компоненти васпитања, али и образовне дефинисане циљевима и задацима наставе.

Компетенције наставника имају пресудан утицај на развој ученичких компетенција потребних за живот у савременом друштву. У ширем смислу педагошке компетенције обухватају познавање цјелокупног васпитно-образовног рада, док се у ужем смислу односе на васпитни стил наставника (Стојановић, 2008). Васпитни стил се може дефинисати као начин интелектуалне и емоционалне комуникације, или као интеракција дидактичких и васпитних компетенција кроз коју наставник обликује климу у настави.

Ефикасност наставе и ученичка постигнућа у великој мјери зависе од наставника и његових бројних, међусобно повезаних улога. Задатак наставника је да те улоге интегрише у складну цјелину. Наставник има интегративну улогу јер повезује школски амбијент, наставни програм, учење, ученичко понашање и властити стил вођства, како у оквиру наставног процеса, тако и изван њега. Иако постоји велики број варијабли које утичу на наставни процес, у овом истраживању фокус је на наставничком стилу рада, јер он интегрише цјелокупну педагошку праксу. Посебна пажња посвећена је и улози наставничког хумора у настави.

Стил рада наставника

Стил рада наставника односи се на цјелокупну индивидуалну педагошку праксу, а не само на употребу наставних метода, како се раније сматрало. Цјелокупна индивидуална педагошка пракса наставника односи се на различите аспекте његовог рада. Она обухвата приступ припреми и обради садржаја, избор наставних метода, подстицање разредне климе, начине вредновања ученичког рада, подршку ученичкој партиципацији, као и карактер односа између наставника и ученика, те самих ученика

(Stojaković, 2011). Наставнички стил, дакле, није стил појединачне активности, већ обухвата цјеловит скуп наставних и васпитних активности.

Иако се стил рада наставника може унаприједити, он се прије свега огледа у динамичном и контекстуалном односу с ученицима у сваком наставном тренутку. То није одјећа коју облачимо док улазимо у учионицу ни привремена карактеристика наставника у току наставе, већ лични стил укоријењен на основу наставничких намјера и увјерења (Scriviner, 2005). Стога се стил рада наставника дефинише као интегрални скуп доминирајућих и релативно трајних начина његовог дјеловања у различитим наставним, али и другим васпитно-образовним ситуацијама (Илић, 2002). Наставни стил заправо представља начин руковођења који наставник преферира у настави. Када се говори о наставним стиловима примјећујемо један теоријско-методолошки проблем. Наиме, теорија настоји да на најадекватнији начин дефинише педагошку праксу, како је то учинила и са стилом рада наставника. Међутим, ако посматрамо са методолошког аспекта, истраживање цјелокупне педагошке праксе наставника би било непресушно и морало би да обухвати плурализам варијабли којима би се мјерио стил рада наставника. Зато се исти често посматрају са одређеног аспекта или се у оквиру једне класификације стила рада наставника узима у обзир више професионалних задаћа наставника у интегралном јединству.

За исти конструкт се у литератури користе различити термини попут: стил понашања или стил вођења (Милошевић, 2014), стил поучавања (Grasha, 2002), стил вођства (Milenović, 2011). У енглеској терминологији користи се израз *teaching styles*, који се може тумачити на два начина. Уколико се ријеч *teaching* посматра као глагол, њен превод може бити поучавати, предавати, држати наставу. Ако се посматра као герунд или глаголска именица, од глагола предавати, онда означава рад наставника и плодове његовог рада. Стога се према првом преводу може говорити о стиловима наставе, а према другом преводу о стиловима наставника. Први разлог је тај што стил припада наставнику који га примјењује, а не само настави као процесу. Други разлог лежи у томе што је стил наставе много шири и комплекснији конструкт (Šarčević, 2017). Оваква терминолошка разноликост присутна је и у домаћим изворима. На примјер, у *Педагошком речнику* (1967) различито су именовани појмови стил васпитног рада и стил наставниковог рада. Разлика је у наглашавању термина васпитач, наставник, васпитни и васпитно-образовни. Стил васпитног рада дефинише се личношћу васпитача као својеврсни начин поступања и руковођења васпитним процесом. За разлику од стила васпитног рада, за стил наставниковог рада каже се да је то испољавање личних својстава

неког наставника у васпитно-образовном раду кроз цјелокупну индивидуалну педагошку праксу наставника. Прво одређење је у ширем значењу и има општи карактер, док је друго одређење прецизније и уже у контексту школе и педагошког усмјерења.

Цјелокупност поступака наставника обухвата управљање односима, материјалима, простором, временом или другим релевантним аспектима рада у разреду. Зато поједини аутори користе термин *стил управљања разредом*. Под њим подразумијевају све поступке наставника које он предузима да би покренуо и одржао активности учења на часу, а обједињује личност наставника и његове стручне компетенције (Ђигић, 2013). Сваки наставник има специфичан, релативно стабилан скуп понашања, што представља његов стил рада, а долази до изражаја у свим аспектима наставе. Из тог разлога поједини аутори сматрају да је највећи проблем у истраживањима управо проучавање и истраживање појединачних аспеката разредног контекста као одвојених ентитета (Turner & Meyer 2000). Често је у пракси немогуће одвојити вршњачке односе у настави од социоемоционалне климе или стила рада наставника. Комуникацију између наставника и ученика, начин вредновања ученика, понашање наставника, климу у разреду, начин поучавања и учења, или и неке друге аспекте можемо заједно сагледати кроз обједињену категорију релативно стабилног стила рада наставника. Ако је природа комуникацијских односа наставника прилично доминантна и надређена, врло је вјероватно да наставник исти такав став заузима и када је ријеч о вредновању ученика, обради градива или неком другом аспекту наставног процеса. Стога се стил рада наставника дефинише као општа оријентација понашања наставника у разреду, укључујући све аспекте разредног процеса, а одређена је наставниковом личношћу у најширем смислу те ријечи (Šimić-Šašić, 2011). Стил рада карактерише наставника кроз његове квалитете личности и понашање у процесу поучавања, а утиче на ученика и на његов процес учења (Grasha, 2002). Има аутора који дају шире дефинисање. „Стил рада наставника је препознатљива, намјерна и усмјерена активност, односно карактеристичан начин рада у наставним и ваннаставним активностима који се манифестује кроз релативно трајно и досљедно успостављање модела рада којег наставник примјењује у раду са ученицима“ (Šejtanić, 2016, стр. 16). За разлику од свих претходних дефинисања, запажамо да се кроз ову дефиницију посебно истиче интенционални карактер стила рада наставника.

Класификације наставничких стилова рада

Различити аутори дају различите класификације стила рада наставника. Најчешће се говори о наставницима који су усмјерени на статичан рад, моћ, контролу и казне са једне стране, а са друге о онима којима је важан квалитет наставе који подстичу развој ученика, сарадњу и повјерење (Илић, 2002). У основи, стил рада наставника може имати демократски или ауторитаран карактер (Милошевић, 2015), а таква обиљежја пружа и наведена Илићева компарација.

У исходиштима различитих стилова наставника су заправо њихове различите васпитне оријентације које могу бити како позитивне, тако и негативне (Влаховић и сар., 1996). Код истог аутора (Влаховић и сар., 1996), али и других (Лакета и Василијевић, 2006) наилазимо на језичке неусклађености у опису типологија стилова наставника социјалног психолога Рудолфа Дрејкурса (Rudolf Dreikurs). Дрејкурс прави разлику на двије полне крајности између ауторитативног и демократског наставника, док други аутори ова два појма изједначавају (Ilić, 2013; Škutor, 2016), а терминима аутократски и/или ауторитарни стил објашњавају стил који Дрејкурс назива ауторитативни.

И други аутори праве компарацију између ауторитарног и демократског стила васпитања наводећи њихова основна обиљежја (Богојевић, 2002). Ауторитарни наставници користе дисциплину као циљ васпитања, круто се држе плана и програма, захтијевају послушност ученика, уважавају дидактички материјализам и заснивају односе на формализму. Ауторитаризам је антидемократска тенденција која потцјењује вриједности појединца и почива на ауторитарном систему вриједности. Такви наставници се најчешће служе принудним средствима, траже безусловну дисциплину, наглашавају дужности и обавезе ученика, недовољно испољавају љубав и топлину, те истичу важност свог статуса (Милошевић, 2015). За разлику од њих, наставници демократског стила подстичу ученичку компетентност и свјесну дисциплину као васпитно средство, подржавају дијалог у настави, превазилазе дидактички материјализам и граде неформалне, демократске односе. Сличне карактеристике, које поједини аутори описују као ауторитарне и демократске, други означавају термином традиционалне и савремене улоге наставника (Matijević i sar., 2016).

Типологија наставника коју даје Казелман дијели наставнике на логотропе и педотропе. Логотропи су усмјерени на садржај наставних предмета и важан задатак је усвојити их без обзира на проблеме ученика у настави, њихову личност и

социоемоционална стања (Лакета и Василијевић, 2006). Наставници педотропи наставне садржаје сматрају средством за развој ученика, те уважавају оне аспекте на које логотропи не обраћају пажњу. Узимајући у обзир бројне аспекте и димензије наставника, поједини аутори разликују три стила наставника: интервенишући стил, неинтервенишући и интеракционистички (Wolfgang & Glickman, 1980; Martin & Baldwin, 1993). Интервенишући стил је заснован на увјерењу да спољашња средина утиче на развој ученика и наставници са таквим увјерењем теже да остваре максималну контролу у разреду. За разлику од интервенишућег стила, неинтервенишући има супротна увјерења. Неинтервенишући наставници сматрају да су ученици самоодређујућа бића и све ситуације у разреду се препуштају ученицима. Интеракционистички стил налази се на средини дужи континуума, између два претходно поменута, и сматра се најуспјешнијим (Đigić, 2013).

Исцрпан модел стила рада наставника нуде Филдер и Силверман (Felder & Silverman, 1988). Различитим критеријумима одговара припадајући стил наставника. Стилови се дефинишу у терминима одговора на питања: који тип садржаја и информација наставник наглашава (конкретан - апстрактан); који начин презентације користи (визуелан - вербалан); које начине укључивања и учествовања ученика подстиче (активан - пасиван); каква је организација (индуктивна - дедуктивна); те које могућности напретка у учењу омогућују информације (глобални - секвенционални). Поред наставника, исти аутори нуде и стилове учења ученика.

Андерхил (Andian Underhill), говорећи о наставницима и његовој улози у учионици, истиче да наставници користе три стила: стил објашњавања, стил укључивања и стил подстицања (Scrivener, 2005). Сва три стила разликују се у категоријама: знање о предмету који предаје, методичком знању, те контроли и укључености ученика, као и изградњи добрих међусобних односа. Наставници који користе стил објашњавања не укључују ученике у процес наставе и нема интерактивних односа. Задатак ученика је да одговоре на постављена питања и прате наставну јединицу коју наставник добро познаје, али је његово методичко знање ограничено. Наставници који користе стил укључивања добро познају градиво, имају методичко знање и труде се да ученици не буду пасивни, али ипак желе да задрже контролу. Овај стил за један степеник више укључује ученике у процес наставе, али не довољно. Стил подстицања карактерише наглашено присуство све три категорије. Наставнички стил подстицања одликује се подјелом одговорности, преговарањем и изградњом атмосфере квалитетних односа, при чему улога наставника може дјеловати непримјетно, иако су управо његове интервенције пресудне за такав

исход. Закључује се да се стилови објашњавања, укључивања и подстицања крећу путањом од контроле до аутономије ученика.

На основу стила понашања, Милошевић (2014) наводи да се може говорити о моћном наставнику кога карактерише контрола, надметање и негативна афективност. Флексибилног наставника одликује ангажовање, позитивна афективност, подстицање и јачање потенцијала ученика. Холандски истраживачи представљају модел понашања наставника, узимајући у обзир двије димензије: димензију утицаја (доминантност насупрот попустљивости) и димензију сарадничког односа (сарадња насупрот супротстављању). У зависности од степена изражености сваке од димензија, аутори препознају осам различитих стилова наставника: 1) руководилачки стил, којег одликује висока доминација и висока сарадња; 2) пријатељски или помагачки стил, којег одликује умјерена доминација и висока сарадња; 3) разумијевајући стил, којег одликује умјерена попустљивост и висока сарадња; 4) слободни стил, којег одликује висока попустљивост и умјерена сарадња; 5) несигуран стил, којег одликује висока попустљивост и ниска сарадња; 6) незадовољан стил, којег одликује умјерена доминација и ниска сарадња; 7) опомињући стил, којег одликује висока доминација и ниска сарадња и 8) строги стил, којег одликује висока доминација и умјерена сарадња (Wubbels et al., 2006; Wubbels & Brekelmans 2005). Ова типологија пружа увид у то како различити стилови понашања наставника утичу на ученичко ангажовање и социоемоционалну атмосферу у учионици.

Поједини аутори повезују стилове рада наставника са теоријом самоодређења (или теоријом самодетерминације), те на основу ове теорије мотивације издвајају три модела наставничких стилова: стил аутономије, стил структуре и стил укључености (Šarčević, 2017). Ови стилови рада имају као полазиште три базичне људске психолошке потребе: аутономију, компетенцију и повезаност. Стил аутономије карактерише наставнике који креирају атмосферу међусобног поштовања са ученицима, поштују мишљење ученика, те нуде вишеструке изборе ученицима у раду. На супротном полу су ригидна, контролисана понашања наставника и наметање личних ставова као једини валидних. Стил структуре описује наставнике који даје јасне инструкције ученицима, поставља јасне критеријуме, даје повратне информације и охрабрује ученике. На супротном полу је стихијски стил или наставници који неадекватно управљају часом и не остварују дисциплину код ученика. Стил укључености карактерише наставнике чији су односи са ученицима пријатни, испуњени топлином и повјерењем. На супротном полу су наставници који стварају негативну климу и које карактерише дистанциран, емоционално удаљен однос са ученицима. Закључујемо да наведени стилови покривају

широк распон димензија или аспеката наставе, али у првом реду поштовање личности ученика, њихових ставова и мишљења, организацију и методички дио часа, социоемоционалне односе, као и остале аспекте наставног процеса који се међусобно прожимају.

На темељима теорије самодетерминације, такође се наводи и класификација интерперсоналног наставничког стила. Разликују се два стила понашања наставника: а) стил који одликује пружање подршке аутономији ученика и б) онај који се заснива на контроли ученичког понашања (Reeve & Jang 2006). У свјетлу исте теорије, има аутора који наводе да се овакав интерперсонални стил наставника може представити на континууму, у распону од високог степена контроле ученичког понашања, средњег степена контроле и подстицања аутономије код ученика, до високог степена подржавања аутономије ученика (Лалић-Вучетић и сар., 2009). Иако дистинкција стилова, коју наведени аутори детаљно објашњавају у свом раду, одговара демократском и ауторитарном наставничком стилу руковођења у разреду, уочавамо да би се, према распону континуума, могло говорити о типологији три стила, а не два.

Поједини аутори при класификацији стила рада наставника полазе од четири стила (Миленовић, 2011). Аутор говори о демократском, ауторитарном, стихијском и прилагодљивом стилу, при чему је посљедњи мање заступљен у ранијим класификацијама, али и истраживачким пројектима. Полазећи од чињенице да понашање наставника инклузивне наставе треба да буде усмјерено ученику, прилагођено посебним образовним потребама са циљем оптималног развоја сваког ученика уз одмјереност и прилагођавање у било којој ситуацији, и наставнички стил је тако одређен. Наставници са прилагодљивим стилом имају обиљежја свих стилова, управо, јер је присутно свакодневно прилагођавање условљено захтјевима инклузивне наставе.

Говорећи о моделима разредне дисциплине, Пшундер разликује три приступа понашања наставника. Први приступ карактерише низак ниво контроле наставника и подстицање ученичке самоконтроле. Овај приступ назван је наставничка успјешност. Други приступ карактерише контрола и дисциплина ученичког понашања, и то као резултат заједничког договора између наставника и ученика, назван приступ дисциплине без присиле. У оквиру трећег приступа, истиче се висока контрола и познат је као модел чврсте дисциплине (Pšunder, 2005).

Један од кључних доприноса раном истраживању наставничких стилова потиче од Курта Левина, који је 1939. године заједно са сарадницима спровео експеримент са ученицима основношколског узраста. Његово истраживање, које је детаљно анализирано

у новијој литератури (Midžić, 2020), издваја три основна стила: аутократски, демократски и лесафер стил (Lewin et al., 1939). Левин, Липит и Вајт (Lewin, Lippit, White) установили су да различити стилови имају различите посљедице на ефикасност ученика, као и на међусобне односе између ученика. Аутократски стил наставника подразумијева такво руковођење у коме све одлуке о активностима доноси наставник без сарадње са ученицима. Доминантно користи директиван приступ, што може утицати на смањену ангажованост и иницијативу ученика. Супротно томе, демократски стил подразумијева заједничко доношење одлука и отворену, подстицајну атмосферу у разреду. Такав наставник усмјерава, охрабрује, даје информације и сугестије, те подстиче иницијативу ученика. Трећи, лесафер стил, карактерише наставнике који имају пасивну улогу, а ученици потпуну слободу да раде шта желе. Наставници који припадају овом стилу нити подстичу иницијативу ученика нити је спутавају (Stojaković, 2010). Код лесафер наставника често изостаје јасно структурисање наставног процеса, што може довести до неефикасне организације рада и слабије ученичке мотивације, а аутономија ученика је у првом плану.

Према различитим ауторима, ауторитарни стил наставника карактеришу сљедеће одлике: наставник од ученика очекује много, поставља високе захтјеве, користи монолошку методу, очекује дословну репродукцију градива, воли да доминира у позицији надређеног, захтијева послушност, не воли када га ученици прекидају са питањима, спроводи искључиво сопствене идеје, ствара атмосферу страха, те цијени бескомпромисно извршавање његових наредби (Милошевић, 2015; Лакета и Василијевић, 2006; Перуђица и Сладоје-Бошњак, 2018).

Демократски стил наставника одликује укљученост ученика у успостављање правила, преферирање дијалошке методе рада, спремност за дискусију, уважавање мишљења ученика, подстицање питања, активан однос према раду и активности ученика, као и педагошки поступци утемељени на принципима свестраног и слободног развоја (Милошевић, 2015, Перуђица и Сладоје-Бошњак, 2018; Влаховић и сар., 1996). Као синоними, у литератури се користи и термини социјално-интегративни стил (Midžić, 2020) и ауторитативни стил. Такви наставници се не одупиру утицају ученика већ са њима сарађују, саслушају, прихватају приједлоге или образложе зашто одређени приједлози нису прихваћени. Далеко више успјеха у васпитно-образовном раду имају демократски наставници, јер ако наставниково понашање и стил руковођења није у потребној мјери условљен утицајима ученика, онда ту нема интеракције, а наставни процес мора бити интеракција. Наставник не може занемарити чињеницу да већина

ученика није схватила градиво. Није спорно да се уважава утицај ученика, већ је кључно питање у којој мјери се он заиста уважава (Вилотијевић, 1999). Демократски стил наставника одликује се уважавањем мишљења ученика, подстицањем дијалога и заједничким доношењем одлука у оквиру наставног процеса.

Стихијски или равнодушни стил карактерише одсуство циљева, правила и граница. Овај стил подразумијева минимално укључивање наставника у начин рада ученика. Наставник је углавном заокупљен собом и својим проблемима, а његов фокус није на ученицима и васпитно-образовном процесу. Сваки радни задатак реализује са минималним утрошком енергије. У оцјењивању је веома попустљив без јасних критеријума, а у реализацији наставе пасиван. Нема потребу да мијења свој начин рада, користи устаљене и статичне методе и облике рада, и минимално се укључује у ученичке активности (Милошевић, 2015; Milenović, 2011). Наставнике овог стила руковођења одликује слаба професионална и емоционална укљученост у рад ученика.

Скала за стил рада наставника је самостално конструисана у овом истраживању и заснива се на типологији Левина, Липита и Вајта, јер она представља адаптацију типологије родитељских стилова а најсличнија је моделима који су овдје анализирани.

Педагошки значај хумора и наставничка примјена

Када говоримо о одржавању и очувању здравља не мисли се само на функционални аспекат физичко-здравственог стања организма. Очување здравља обухвата и ментално здравље као једнако важну димензију. Добро расположење представља важан дио менталног здравља, а смијех и хумор значајно доприносе његовом одржавању. С обзиром на то да одрасли често теже друштву и ситуацијама које су духовите, а избјегавају оне које то нису или су непријатне, можемо закључити да хумор у настави има значајну улогу за ученике и њихова васпитно-образовна постигнућа. Односи између ученика и наставника треба да се заснивају на повјерењу, узајамном уважавању и позитивној разредној клими. Ти односи би требало да се развијају и на принципима хумора, јер смијех је заправо реакција на хумор. Један од највећих комичара свих времена Чарли Чаплин (*Charles Spencer Chaplin*) с правом је рекао: „Дан без смијеха, изгубљен је дан.“ Хумор је важан фактор у свим професијама, али у педагошком раду заузима посебно мјесто, јер утиче на подстицајно образовно окружење и односе у разреду.

„Хумор и смијех незамјењиви су лијекови за добро расположење у свим животним приликама“ (Mašanović i Mašanović, 2003, стр. 124). Иако је смијех и даље недовољно истражен феномен, он значајно доприноси осјећају задовољства, психичком благостању и ослобађању од тјескобе. Смијех има бројне благодати, а неке од њих су: уклањање мишићне напетости, ублажавање главобоље или било које друге врсте болова, повећан одбрамбени организам према инфекцијама (Mašanović i Mašanović, 2003; Adamle & Ludwick, 2005). Поред медицинско-здравственог аспекта, хумор и смијех може бити значајан и у педагошком аспекту. Иако хумор постоји колико и сам човјек, тек у двадесетом вијеку почиње да се озбиљније проучава као дио наставних стратегија. Раније се сматрало ненаучним његово укључивање у образовање (Korobkin, 1989). Поједини аутори истичу да је улога хумора у школи недовољно заступљена иако може допринијети ефикаснијем поучавању, квалитетнијим односима наставника и ученика, бољем радном учинку и позитивнијем доживљају учења (Lazzarich, 2013; Mrazovac, 2021; Tong & Tsung, 2020; Dragolj, 2019). И други аутори истичу како је хумор заправо стратегија која доприноси прилагођавању тешким и напорним ситуацијама, побољшава комуникацију, когнитивно ангажовање и доноси бројне физичке користи (Holman & Kelly, 2001).

Хумор се може дефинисати као квалитет или способност појединца да буде духовит и да насмије другу особу (Lovorn & Holaway, 2015), али и као вид људске комуникације са сврхом да људе учини срећним (Stupar i sar., 2023). Хумор је тешко дефинисати, али он представља специфичан начин комуникације у којој се нешто изговара с циљем забаве (Bell, 2011). Према појединим ауторима, хумор у учионици представља чин који може бити изведен лингвистичким или нелингвистичким средствима. Њега могу остварити сви учесници наставног процеса, било да је ријеч о ученицима или наставницима (Wagner & Urios-Aparisi, 2011).

Матијевић истиче значај хумора у животу појединца и наглашава његову улогу у настави. Он такође поставља питање да ли је разлог слабе заступљености хумора у научним студијама јаз између озбиљности научника и (не)озбиљне природе теме (Matijević, 1994). Хумор помаже у смањењу тјескобе, повећава мотивацију и унапређује квалитет међуљудских односа, а настава би требало да буде прожета свим овим наведеним елементима. Ако се залажемо за хуману и демократску школу, онда у тој школи хумор мора имати посебно мјесто.

И без разматрања научног аспекта, већина људи памти духовите ситуације и наставнике из периода школовања. Обично се радо сјећамо тренутака који су нас забавили или насмијали, као и оних који су то покушали, али нису у потпуности успјели. Заједничко им је то што остају у сјећању, али се поставља питање какав су утицај остварили и каква је била природа тог хумора. Поред информалног, ова питања имају посебну вриједност у васпитно-образовном контексту.

Хумор ангажује когнитивне процесе ученика и омогућава бољи перцептивни и емоционални пријем нових информација чиме учење постаје дубље и ефикасније. Сваки наставник може увести одређену дозу лежерности и хумора у наставни процес, што доприноси изградњи природног ауторитета заснованог на омиљености код ученика (Suzić, 1998). Позитиван хумор доприноси развоју природног и снажнијег ауторитета, за разлику од строгог и озбиљног приступа који наставници понекад примјењују (Matijević, 1994, prema Dragolj, 2019). Процес социјализације и систем вриједности могу утицати на доживљај хумора. Либералне и конзервативне особе често хумористички оцјењују различите садржаје, што се може рефлектовати у школском контексту и утицати на употребу хумора и наставников стил рада. Резултати истраживања показују да је употреба ироније повезана са тумачењем и обрадом ироничних изјава, као и са процесом разумијевања код ученика (Ivanko et al., 2004; Pexman & Olineck, 2002). То нас наводи на питање: "Да ли начин на који ученици перципирају хумор има везе са дубинским или површинским стратегијама учења које примјењују?". Хумор као облик изражавања који забавља, опушта или насмијава из перспективе образовања омогућава привлачење пажње ученика и олакшава процес учења (Balta, 2016). Хумор може послужити као стил комуникације у разреду (Relja i Baturina, 2010). Све наведенео представља основ за укључивање хумора као једне од варијабли у овом истраживању.

Образовање је усмјерено ка остваривању темељних вриједности у животу појединца, али у пракси често постаје извор фрустрације и лишено је радости због сложених правила која га прате. Тако је у склопу традиционализма и схватање о хумору. Он представља одлику неозбиљности у озбиљном школском амбијенту, те се због тога често занемарује. Међусобни однос радости и здравља битан је чинилац у развоју младе особе, а хумор може утицати на угодно окружење у настави (Lazzarich, 2013). Осим што подстиче позитивну атмосферу, хумор у настави може помоћи наставницима у интерпретацији наставних садржаја, а ученицима олакшати учење (Dramac i Lazzarich, 2016). Такође, хумор може подстаћи појединца да се укључи у процес учења и усмјери пажњу на представљене информације (Glenn, 2002). Да би био ефикасан у школском

окружењу, он мора бити циљан, прикладан и повезан са наставним садржајем (Garner, 2006). У настави је потребно његовати здрав хумор, односно хумор који никога не омаловажава или вријеђа. Ученицима не смета хумор усмјерен на њих саме, под условом да он није омаловажавајући или потцјењивачки. Поред тога, хумор који наставник усмјерава на сопствени рачун показује да је ријеч о психички стабилној особи, без предрасуда (Suzić, 1998), што све имплицира да је позитиван хумор значајан и пожељан у настави.

Учење са радошћу није немогућа мисија и улога смијеха у настави није довољно искоришћена. Један је од разлога за то културолошко разграничење између учења и игре (Dramac i Lazzarich, 2016). Стога у нашој педагошкој пракси недостају запажени радови о феномену хумора. Ипак, један од начина привлачења пажње ученика и њиховог активног укључивања у наставу јесте управо примјена хумора. Ступар и сарадници упозоравају да је хумор у настави потребно користити аналогно пиштаљци на часу физичког васпитања, ни премало ни превише, у вези са градивом или на сопствени рачун (Stupar i sar., 2023). Дакле, хумор у настави треба промишљено примјењивати како би подржао наставни процес без нарушавања његове сврхе.

Иако неки аутори сматрају да је смисао за хумор код наставника урођена особина (Lazzarich, 2013; Relja & Baturina, 2010), други истичу да се хумор може развијати, вјежбати и усавршавати као и било која друга педагошка вјештина (Suzić, 1998). Повремено се у склопу реализације појединих наставних јединица могу пронаћи анегдоте, стварне или измишљене које ће изазвати осмијех на лицима ученика. Наставни час и односи који се при томе успостављају, такође, често стварају духовите ситуације које могу послужити као предах од учења, али и подстицати мисаоне активности ученика. У наставним ситуацијама хумор се може појавити у различитим улогама. Понекад се јавља у оквиру опште комуникације наставника и ученика, а понекад у оквиру наставног садржаја који није нужно сам по себи духовит. Такође, хумор може бити предмет заједничке анализе у оквиру обраде неког наставног садржаја. Према Матијевићу, хумор се може користити као средство за увод у тему која се обрађује или као средство за мобилизацију пажње ученика у току наставе (Matijević, 1994). Интеграција шаљивих активности у наставну јединицу може да буде спор процес који захтијева много расуђивања, али њихова употреба може прећи у спонтаност. Неке од предности хумора у настави су: бољи односи ученика и наставника, мотивација, задовољство учењем, позитиван став према учењу и школи, индивидуална и групна продуктивност, дивергентно размишљање, развој идеја, боље памћење садржаја, те

отклањање монотоније у настави (Korobkin, 1988). Текст у наредном поднаслову обрађује теоријска полазишта хумора у циљу дубљег сагледавања његове педагошке вриједности.

Теоријска полазишта хумора

Истраживачи су дуго покушавали да објасне условљеност и начин јављања хумора. Стога су настале различите теорије, које објашњавају зашто појединци одређене ситуације или информације сматрају смијешним, као и зашто се хумор употребљава. Нека од теоријских полазишта хумора проналазимо у теорији супериорности, теорији обраде инструкционог хумора, теорији несклада, теорији амбиваленције, изненађења и опуштања. Неке од њих нису још увијек довољно разјашњене и често се међусобно прожимају. Све теорије полазе од тога да смијех настаје на темељу схваћене ситуације.

Теорија супериорности тумачи хумор као друштвено прихватљив облик исказивања моћи и механизам одбране од пријетњи из стварности. Према овој теорији, хумор произлази из осјећаја надмоћи посматрача над особом која се налази у инфериорној позицији, доживљава неуспјех или испољава слабост. Смијех настаје као израз тријумфа, супериорности или чак презира и подсмијеха (Matijević, 1994). Ова теорија произилази из схватања да хумор настаје као резултат осјећаја супериорности једног појединца над другим. Посебне импликације има када се говори о врстама неприкладног хумора. Смисао за хумор, према овој теорији, произилази из љутње, понижења, злобе, непријатељства, исмијавања или супериорности (Carrell, 2008 prema: Şahin, 2021). Дакле, углавном се веже за непријатна осјећања, а повезана су са хумором.

У литератури такође наилазимо на теорију обраде инструкционог хумора. За разлику од теорије супериорности, теорија обраде инструкционог хумора представља супротан приступ. Она предвиђа да хумор води ка побољшаној обради информација као резултат позитивних емоција које се доживљавају у хумористичним ситуацијама. Према овој теорији, хумор наставника ствара позитиван ефекат на обраду информација, мотивише на елаборацију и дубље приступе учењу код ученика (Bolkan et al., 2018). Када се хумор користи на просоцијалан начин, као средство за међусобни однос са другима, има позитивне ефекте (Wanzer et al., 2010). Супротно томе, када се користи како би се други појединац понизио или увриједио, има негативне ефекте.

Теорија несклада, хумор објашњава као резултат супротности или разлика између идеја, очекивања и стварности. Хумор настаје спајањем два елемента која су у међусобном нескладу (Matijević, 1994) или као резултат ситуације чији је исход у нескладу с очекиваним разрјешењем. То су ситуације које се завршавају супротно од очекиваног, те на тај начин изазивају смијех. У контексту унутар којег се нађу два супротна или неочекивана елемента долази до инконгруентности, а та опречност резултира хумором (Mrazovac, 2021). Теорија несклада објашњава хумор као реакцију на изненађење или сукоб између онога што очекујемо и онога што заиста доживимо. Смијех настаје када уочимо неслагање између идеја, ситуација или значења, али под условом да тај несклад не изазива страх или пријетњу. Управо та неочекивана промјена смисла чини основу комичног ефекта. Да би порука била духовита, прималац мора у њој уочити несклад у односу на очекивани исход унутар постојећег контекста поруке. Међутим, ако је инконгруентност преапсурдна или пресложена да би се разумјела, може довести до тога да се шала уопште не схвати. Прималац поруке, према овој теорији, идентификује појаву која није у складу са његовим очекивањима за конкретни комуникациони контекст (Wanzer et al., 2010). Берк (2002) сматра да је несклад кључни елемент хумора и описује га као спој очекиваног садржаја, обично у озбиљном контексту, и неочекиваног обрта који доводи до духовитог исхода. Према теорији несклада, хумор произилази из порука које карактерише контраст. У образовном контексту, хумор наставника може повећати пажњу ученика, повећати разраду садржаја, а учење учинити ефикаснијим (Frymier et al., 2008; Wanzer et al., 2010) управо кроз контрадикторне и неочекиване ситуације.

Поред наведених теорија, у литератури се такође помиње теорија изненађења, која истиче нагли прекид тока или тренутак изненађења као покретач смијеха. Затим, теорија опуштања која хумор посматра као нуспроизвод опуштања од нервозе, те теорија амбиваленције или осцилација према којој духовито настаје усљед инкомпатибилних осјећања (Matijević, 1994). Према теорији осцилација, хумор је резултат истовременог постојања супротних осјећања, као што су симпатија и антипатија, или блискост и одбијање. Према овој теорији, појединац осцилира између супротних емоција, што ствара сложен и неочекиван осјећај који изазива смијех.

Типологија хумора наставника

Поред дефинисања хумора и његових ефеката, важно је размотрити облике у којима се појављује. То је значајно како би његова имплементација у настави била ефикасна (Mrazovac, 2021). Типологија хумора у наставном контексту, коју наводе поједини аутори (Bryant et al., 1980; Petraki & Pham Nguyen, 2016), темељи се на сљедећим критеријумима: врсти хумора (шаљиви коментари, шаљиве приче, физички хумор, загонетке, визуелни хумор, непријатељски хумор), степену припремљености (унапријед припремљен или спонтани хумор), значајности у односу на наставни процес (повезан или неповезан са садржајем), усмјерености (према наставнику или ученику). У наведеној типологији интенционалност се инкорпорира и у наставни хумор. То наводи на закључак да хумор поред спонтаног има и интенционални карактер, те да га је могуће усавршавати.

Хумор има карактер дивергентности о чему свједоче различити облици хумора. Деструктивне стране хумора су исмијавање, ирониja и сарказам. Иако се понекад ови термини у литератури изједначавају, разликују се по интензитету. Сарказам је појачана иронија. Хумор има негативне посљедице ако срамоти или саркастично исмијава ученике (Lazzarich, 2013). Хумор није увијек „невин“ и може увриједити (Jeder, 2015). Поменути облици у основи имају подсмијех и супериорност над другима, па такав хумор нема развојни потенцијал за ученике.

Четири врсте хумора који користе сви појединци у свим контекстима су: а) афилијативни хумор, који има за циљ повезивање са другима, смањење напетости и стварање осјећаја весеља и заједништа; б) агресивни хумор, који се односи на исмијавање других; в) самопоражавајући хумор, који се односи на исмијавање властитих недостатака и пропуста, те г) самопобољшавајући, који појединац користи у фрустрирајућим ситуацијама како би их олакшао (Martin et al., 2003). Закључујемо да се поједине врсте односе на прикладан, а поједине на неприкладан или деструктивни хумор. Афилијативни хумор и хумор усмјерен на самопобољшање, аутори називају заједничким термином бенигни хумор. Главна сличност између самопоражавајућег и самопобољшавајућег хумора је та што су оба усмјерена на властити рачун, али се природа хумора разликује. Примјена самопоражавајућег хумора може да дјелује деструктивно, док самопобољшавајући има подстицајну улогу у превазилажењу стресних или тешких ситуација. Користећи исту типологију хумора, има аутора који користе друге називе, попут позитивни и негативни хумор. Позитивним означавају афилијативни и

самопобољшавајући хумор, док негативним означавају агресивни и самопоражавајући хумор (Damjenić, Vujaković i Čekrlija, 2019).

У литератури се често прави разлика између прикладног и неприкладног хумора као различитих врста хумористичког изражавања. Прикладан хумор је онај који никога не вријеђа, који је пријатан и који доприноси учењу или доброј атмосфери. Неприкладан хумор је онај који не би требало користити у настави и који не доприноси учењу, али ни другим аспектима васпитно-образовног процеса (Wanzer et al, 2006). На основу ове типологије, Фримјер и сарадници (Frymier et al., 2008) говоре о сљедећој примјени хумора од стране наставника: а) хумор наставника везан за садржај, б) хумор наставника невезан за садржај, в) самопоражавајући или хумор наставника усмјерен на властиту личност. Као посљедње двије врсте хумора наводе се хумор усмјерен на друге или омаловажавајући хумор наставника и увредљив хумор усмјерен на непримјерен језик или конотације неких лоших активности. Дакле, прве три врсте хумора се сматрају прикладним, док су посљедње двије врсте окарактерисане као неприкладне за наставни контекст. Ова типологија коришћена је у овом истраживању.

У контексту педагошке футурологије, истраживачи истичу могућност појаве бројних емпиријских доказа који потврђују да употреба хумора доприноси олакшавању процеса учења (Bryant et al., 1980). Хумор је педагошко средство, које индиректно имплицира да „ха-ха-ха“ учење може постати „аха“ учење (Garner, 2006). Хумор је социокултурни феномен, присутан у свакодневном животу, али и у различитим професионалним оријентацијма, што је заправо условило истраживачки интерес за одабир хумора као једне од варијабли у овом истраживању. Присуство духовитости и хумора у наставном процесу подстиче ученике да тешкоће доживљавају као изазове, а не као проблеме. То може позитивно утицати на мотивацију ученика, смањити анксиозност приликом учења, унаприједити односе са наставницима и вршњацима, и побољшати постигнућа. Ипак, препоруке се односе на употребу примјереног хумора, а не на деструктивне облике.

Очигледно је тешко дати свеобухватну дефиницију хумора, посебно из разлога што је то сложен феномен који може бити субјективан. Можемо се сложити са општим поимањем хумора као вербалне или невербалне способности појединца да другима измами осмијех. Уколико то успије, значи да је хумор прикладан, уколико не, онда он то није. Управо зато у овом истраживању користимо типологију хумора коју су формулисали Фримјер и сарадници (Frymier et al., 2008), а која кроз призму наставне комуникације разликује прикладан и неприкладан хумор у настави.

ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА ИНДИВИДУАЛНИХ, ПОРОДИЧНИХ И ШКОЛСКИХ ЧИНИЛАЦА САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА

Анализом доступне литературе нису пронађена тангентна истраживања којима је у цјелости проучавана проблематика заступљена у овом истраживању, што га свакако чини актуелним и иновативним. Анализом литературе на нашем говорном подручју, али такође и свјетске литературе не проналазимо истраживања која обједињавају исту комбинацију варијабли и приступ као у овом истраживању. Постојећа литература углавном је фокусирана на социјално-статусне карактеристике у односу са саморегулацијом учења, те се могу пронаћи поједина истраживања појединачних компоненти саморегулације учења у односу са контекстуалним факторима.

Нисмо пронашли истраживања која укључују другу популацију испитаника, осим процјена ученика. Овим истраживањем обухваћене су и процјене наставника. Такође, сложеност анализе тангентних истраживања огледа се у чињеници да аутори концепт саморегулисаног учења често означавају другим називима попут учење учења, стратегије учења или слично, што захтијева дубљу анализу да би се установило да је ријеч о саморегулисаном учењу и његовим димензијама. О томе свједоче детаљно представљена тангентна истраживања. Назив овог поглавља *Осврт на тангентна истраживања*, а не *Резултати других истраживања*, изабран је с намјером да укаже на то да се представљени резултати само дјелимично додирују са предметом овог истраживања. У наставку ће бити приказани резултати релевантних тангентних истраживања значајних за конципирање овог емпиријског истраживања.

Истраживања која се односе на појединачне компоненте саморегулисаног учења ученика

Поједини аутори, појам саморегулисаног учења потпуно изједначавају са појмом учење учења који у себи обједињава когнитивно-метакогнитивни, мотивациони и афективни аспекат (Antić, 2015). Налази једног таквог квалитативног истраживања показују да су ученицима у ситуацијама неразумијевања садржаја учења главни ослонац они сами. У појединим ситуацијама улажу додатни напор при учењу, док у појединим траже додатне изворе информација. Међутим, у малом проценту придају улогу вршњачком подучавању, а у најмањем проценту траже помоћ од наставника. Искази

ученика говоре о регулацији уложеног труда, вршњачком учењу и тражењу помоћи, што су заправо подскале стратегија управљања ресурсима у овом истраживању. Највећи број ученика током учења користи стратегију понављања при учењу, а само три, 51% (или укупно два ученика из узорка) се користи стратегијом организације градива. Овакви обрасци учења немају потенцијал за ефикасно учење које знање чини разумљиво и трајно. Критеријум наученог је за ученике дословна репродукција садржаја, а не користе ни организацију времена и окружења, што говори да ученици немају развијену метакогнитивну саморегулацију, те да не управљају ресурсима на адекватан начин.

Перципирана самоефикасност дио је саморегулисаног учења, те у том смислу може бити од значаја истраживање чији резултати истраживања показују да постоје полне и узрасне разлике у перципираној самоефикасности ученика (Koludrović i Radnić, 2013). Резултати су показали да ученице исказују виши ниво перципиране самоефикасности у односу на ученике, као и да ученици млађег узраста имају већу самопроцјену самоефикасности од ученика старијих разреда.

Једно квалитативно истраживање говори о обиљежјима прокрастинације у академском контексту (Husić i Dautbegović, 2023). Прокрастинација означава понашање које карактерише одгађање обавеза, задатака и акција за касније (Звиздић, 2021). У вези с тим, прокрастинацији је врло блиска компонента коришћења ресурса у оквиру саморегулисаног учења из разлога што се код појединца који планира вријеме и мјесто свог учења не јавља прокрастинација. Кроз фокус групе, студенти су изјавили да одлагање обавеза утиче на њихово емоционално функционисање и психофизичко здравље. Студенти углавном изјављују да осјећају страх, немир, сумњу у самоефикасност, љутњу и беспомоћност. Наиме, студенти изјављују да се тешко носе с осјећајем кривице, јер су свјесни да су вријеме могли искористити на продуктивнији начин. Резултати имплицирају да су стратегије коришћења ресурса и осјећај анксиозности повезани. Такође, резултати показују да је недостатак мотивације један од разлога јављања прокрастинације.

Истраживања која се односе на међусобну повезаност компоненти саморегулисаног учења

Један број радова чији резултати могу послужити овом истраживању бави се испитивањем метријских карактеристика и факторском структуром инструмента саморегулације учења, те међусобном повезаношћу мотивационих скала и скала саморегулишућих стратегија.

На темељу повезаности коефицијената на појединим скалама саморегулисаног учења, налази појединих истраживања (Mujagić i Buško, 2012) наводе на закључак да ученици који су склони да користе мотивационе стратегије користе и когнитивно-метакогнитивне, као и стратегије управљања ресурсима. У просјеку, најниже корелације са свим осталим скалама имају резултати на скали организације времена и окружења.

Једна корелациона студија је испитивала односе између мотивационе оријентације, саморегулисаног учења и академског учинка у учионици на узорку од 173 ученика седмог разреда (Pintrich & De Groot, 1990). Осјећај самоефикасности и интринзична вриједност били су позитивно повезани са когнитивним ангажманом ученика.

Вујачић, Мирков и Станишић (2022) поставили су за циљ истраживања да се испита повезаност различитих мотивационих оријентација (интринзична мотивација, екстринзична мотивација, вредновање задатка, контрола увјерења о учењу, самоефикасност у учењу, испитна анксиозност) и стратегија учења студената (понављање, елаборација, организација, критичко мишљење, метакогнитивна саморегулација, организација времена и окружења за учење, регулација уложеног труда, вршњачко учење и тражење помоћи). Такође су испитани и односи ових варијабли са академским постигнућем, полом, облашћу студирања и годином студија. У истраживању је учествовало 520 студената са четири државна универзитета у Србији. Резултати показују да најјаче корелирају стратегије елаборације и метакогнитивне стратегије са критичким мишљењем. Стратегије елаборације и метакогнитивне стратегије су у слабијој корелацији са спољашњим подстицајима за учење. Самоефикасност и интринзична мотивација негативно је корелирале са испитном анксиозношћу. Академско постигнуће негативно је корелирало са анксиозношћу, а позитивно са спољашњим подстицајима за учење (или спољашњом мотивацијом). Када је у питању пол, испитаници женског пола имали су виши просјечни ранг од испитаника мушког пола на факторима Стратегије елаборације и Метакогнитивне регулације, Анксиозности и Изражене мотивације за учење и заинтересованост за градиво. Област студирања (умјетност, друштвене науке, природне науке) се показала као значајна варијабла у факторима саморегулисаног учења.

Пинтрич и сарадници (Pintrich et al., 1993) извјештавају о инструменту који је дизајниран да процијени мотивацију и употребу стратегија учења од стране студента. У студији је рађена корелација између скала, те корелација мотивационих стратегија и

стратегија учења са академским постигнућем, односно просјечном оцјеном студената. Мотивационе скале су показале значајну корелацију са просјечном оцјеном, осим екстринзичне оријентације ка циљу. Већина субскала стратегија учења су такође у корелацији са просјечном оцјеном студената. Скале вриједности и очекивања, интринзична циљна оријентација, екстринзична циљна оријентација, вриједност задатка, контрола вјеровања у учење и самоефикасност су биле у позитивној корелацији. Анксиозност је била у негативној корелацији са мотивационим увјерењима унутрашње циљне оријентације, самоефикасношћу и контролом вјеровања у учење. Анксиозност је такође била негативно повезана са употребом когнитивно-метакогнитивних стратегија и стратегија управљања временом, док је са истим тим стратегијама позитивно повезана интринзична циљна оријентација, вриједност задатка, и осјећај самоефикасности за учење.

У истраживању које су спровели Пекрун и сарадници (Pekrun et al., 2002), испитиване су академске емоције и њихова повезаност са компонентама саморегулисаног учења. Резултати су показали да позитивне емоције као што су уживање, нада и понос позитивно корелирају са употребом метакогнитивних стратегија, организације и критичког мишљења. Резулати заправо сугеришу да позитивне академске емоције могу олакшати учење и подстаћи креативне начине размишљања. Најзначајнији подаци за нас су потврђене значајне позитивне корелације између љутње, анксиозности и стида, са једне стране, и употребе стратегија за понављање, са друге стране.

У студији Волтерса и Розентала (Wolters & Rosenthal, 2000) испитиван је однос између мотивационих увјерења (перципирана вриједност материјала учења, перципирана самоефикасност, оријентација на циљ учења, оријентација на циљ учинка) ученика и њихове употребе регулационих стратегија (самопоуздање, контрола животне средине, интересовање, савладавање, саморазговор). Регулационе стратегије имају за циљ да одрже или повећају напор или упорност за академске задатке. Резултати показују да ученици који су били фокусирани на вриједност материјала имају тенденцију да пријављују да ће радити на управљању својим окружењем и отклањању сметњи које би могле да ометају њихов труд у обављању задатака. Вриједност задатка, оријентација ка циљу учинка, самоефикасност и постигнућа из математике нису објаснили значајну количину варијансе у контроли животне средине. Оријентација ка циљу учинка била је значајан индивидуални предиктор употребе саморазговора од стране ученика. Тачније, ученици који су снажније подржавали став да је добијање добрих оцјена њихов примарни разлог за завршавање задатака из математике имали су тенденцију да се чешће подсјећају

да је наставак рада на задатку неопходан или важан за добијање добре оцјене. Ученици са већом оријентацијом ка циљевима учења изразили су јачу тенденцију да користе саморазговор како би задржали труд и упорност на академским задацима из математике. Саморазговор, као и интересовање се посматрају као регулативне стратегије мотивације. Ученици повећавају заитересованост за задатак ако вреднују материјал који уче.

У истраживању на узорку од 111 ученика основних и средњих школа (Кузмановић и Вучетић, 2015) добијени су резултати који потврђују статистички значајне корелације међу компонентама саморегулисаног учења. Највиша статистички значајна корелација односи се на повезаност самоефикасности и интринзичке вриједности. Такође, добијена је значајна корелација између когнитивних и метакогнитивних стратегија, а негативна ниска корелација између осјећаја самоефикасности и интринзичке вриједности.

Када је ријеч о интеркорелацији компоненти саморегулисаног учења или интеркорелацији субскала једне компоненте, сличне резултате добили су и други аутори (Marić i sar., 2018). Већина компоненти показала је позитивне и статистички значајне међусобне повезаности. Изузетак представљају негативне повезаности: између анксиозности и интринзичне мотивације, као и између димензије понављања и других димензија: метакогнитивне саморегулације, управљања временом и самоефикасности.

Истраживања саморегулисаног учења ученика и социјално-статусних обиљежја

Одређени број истраживања бави се саморегулисаним учењем у односу са социјално-статусним карактеристикама. Јандрић, Борас и Шимић (2018) испитивали су родне и добне разлике у односу са саморегулисаним учењем. Резултати су показали статистички значајне разлике између ученика петог и седмог разреда у интринзичној и екстринзичној вриједности, као и у самоефикасности. Ученици петог разреда имали су више аритметичке средине на свим наведеним варијаблама. Ученици петих разреда имају статистички значајно боље стратегије учења и сарадничко учење од ученика седмих разреда. Иако постоје одређене разлике у скору између дјечака и дјевојчица у самоефикасности и интринзичној вриједности (при чему дјевојчице имају више резултате), ове разлике се нису показале статистички значајним.

Супротне резултате добили су истраживачи у Сједињеним Америчким Државама. Ученици 11. разреда надмашили су ученике 8. разреда, а они пак ученике 5. разреда у нивоу саморегулисаног учења (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). У овом истраживању,

ученици су саморегулисано учење процјењивали на основу осам краћих описаних саморегулисаних контекста, који подразумијевају кратак опис ситуације учења.

У студији Кузмановић и Вучетић (2015), резултати показују статистички значајну разлику између школског успјеха и димензија мотивационе компоненте саморегулисаног учења, и то: анксиозности и самоефикасности. Остале компоненте саморегулисаног учења нису показале статистички значајну разлику са варијаблом школског успјеха (Кузмановић и Вучетић, 2015).

У истраживању ауторке Бијерано (Bidjerano, 2005), у Сједињеним Америчким Државама, се испитује у којој мјери се стратегије саморегулисаног учења, и то метакогниција, елаборација, критичко размишљање, организација, понављање, управљање временом и напором, тражење помоћи и учење од вршњака разликују према полу. Резултати показују да студенти женског пола више користе понављање, организацију, метакогницију, вјештину управљања временом, елаборацију и улагање напора за разлику од мушког пола. Нису пронађене статистички значајне разлике према полу у вези са вршњачким учењем, тражењем помоћи и вјештинама критичког мишљења.

Лончарић (2014) је на узорку од 431 ученика од петог до осмог разреда основне школе испитивао полне и добне разлике у саморегулацији учења. У истраживању је саморегулисано учење операционализовано кроз четири компоненте: когнитивна увјерења (проактивна и одбрамбена), мотивацијска увјерења (испитна анксиозност, академска самоефикасност, циљ усвајања знања и вјештина, циљ показивања знања и вјештина, неакадемски циљеви), когнитивне стратегије (циклус метакогнитивне контроле, дубоко процесирање, површинско процесирање) и мотивацијске стратегије (стратегије за подстицање процеса учења и стратегије за заштиту самопоштовања). Резултати показују статистички значајне полне разлике на свим скалама, осим у оријентацији ка усвајању знања и вјештина. Такође су уочене и добне разлике на већини скала, изузев код проактивних увјерења, испитне анксиозности, дубоког процесирања и стратегија заштите самопоштовања, гдје млађи и старији ученици постижу сличне резултате.

Истраживање проведено у Хрватској има за циљ да испита у којој мјери узраст и пол ученика, (мета)когнитивне стратегије учења, стратегије суочавања са школским неуспјехом и стратегије тражења социјалне подршке објашњавају објективни и субјективни школски успјех (Nikčević Milković i Tatalović Vorkapić, 2020).

У истраживању је учествовало 457 ученика 6. и 8. разреда основне школе и 2. разреда средње школе. Стратегије саморегулације које аутори називају маладаптивним (дефанзивним) стратегијама су стратегије усмјерене на минималне захтјеве и површинско когнитивно процесуирање информација. Адаптивне стратегије односе се на дубоко когнитивно процесуирање информација (елаборација, организација, примјена, критичко мишљење) и циклус метакогнитивне контроле учења (понављање и увјежбавање; контрола тока и исхода учења). Резултати показују да ученици који мање користе маладаптивне стратегије имају већи објективни школски успјех (општи успјех на крају разреда). Ученице чешће показују склоност дубоком когнитивном процесуирању и тражењу подршке од пријатеља за разлику од ученика мушког пола. У раду је пронађена и позитивна статистички значајна, али ниска повезаност између екстраверзије као особине личности и метакогнитивних стратегија учења. Маладаптивне стратегије показале су се као значајан негативан предиктор у школском успјеху ученика.

Мирков (2010) у свом истраживању испитује да ли циљеви и стратегије учења утичу на разлике у школском успјеху. У истраживање је укључено пет категорија циљева учења (усмјереност на знање, екстринзични циљеви, усмјереност на самопотврђивање, одсуство усмјерености и метаучење) и четири категорије стратегија учења (стратегије разумијевања, стратегије репродукције, стратегије усмјерене на постигнуће и одсуство стратегије). Подаци су такође анализирани у односу на пол испитаника и област студија. Метаучење једна је од компоненти саморегулисаног учења у овом истраживању, а стратегије разумијевања и стратегије репродукције могу се довести у везу са дубинским и површинским приступом учења. Стога су резултати наведене студије значајни за ово истраживање. Наиме, показало се да су студенти са вишим просјеком оцјена у већој мјери усмјерени на знање, самопотврђивање и метаучење, те у већој мјери примјењују стратегије разумијевања и стратегије усмјерене на постигнуће. Испитаници мушког пола су чешће усмјерени на екстринзичне циљеве, док женски пол чешће примјењује стратегије разумијевања у учењу.

У другом истраживању, испитивале су се циљне оријентације у зависности од пола и узраста (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). Добијени резултати показују да ученице постижу више резултате од ученика на циљној оријентацији знања, која према теорији личног улагања спада у унутрашњу мотивацију. За разлику од старијих ученика, млађи ученици усмјеренији су на знање и на циљну оријентацију социјалних односа (ученици уче ради одобравања других, припадности заједници и избјегавања критике других). Иако истраживање обухвата само једну компоненту саморегулисаног учења

(мотивациону), и то с обзиром на социјално статусна обиљежја, резултати могу бити корисни у овом истраживању.

Истраживања која се односе на саморегулисано учење ученика и улогу наставника

Концепт саморегулисаног учења (Boekaerts, 1996, према: Кузмановић и Вучетић, 2015) подразумијева двосмјерност развоја процеса саморегулисаног учења кроз: учествовање ученика у процесу учења и конструкцију сопственог знања. У том процесу ученици постају мање зависни од својих наставника, док наставници играју важну улогу у процесу побољшања саморегулисаног учења, јер стварају такво окружење у коме ће ученици научити да управљају учењем, контролишу своје улагање и напор и управљају емоцијама. Саморегулисано учење као важан образовни циљ зависи од контекста у којем се догађа, па наставници имају важну улогу у подстицању развоја стратегија саморегулисаног учења (Šimić i sar., 2021).

Постоје аутори који истичу да улагање додатног труда наставника које укључују формална и неформална дружења, разговоре и друге активности могу побољшати интеракцију на релацији ученик-наставник (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). Стога је врло важно у наставном процесу осигурати позитивну наставну атмосферу. У вези са тим, примјена хумора може бити један од начина или средстава подстицања позитивне атмосфере о којој аутори говоре. Налази истраживања показали су да је позитивна наставна атмосфера значајна за циљну оријентацију знања (у поменутом истраживању једнака интринзичној циљној оријентацији). Квалитет интеракције ученик-наставник показао се као значајан предиктор за циљну оријентацију одобравање од стране других (у поменутом истраживању једнака екстринзичној мотивацији). За разлику од старијих ученика, млађи ученици доживљавају наставнике као боље сараднике, задовољнији су квалитетом интеракције и наставном атмосфером. Полне разлике у доживљају наставника нису показале статистичку значајност. Други аутори (Koludrović i Radnić, 2013) потврђују разлике с обзиром на узраст, док ученици женског пола боље процјењују квалитет интеракције или квалитет разредно-наставне атмосфере.

Истраживање које се бави везом између избјегавања тражења помоћи у учењу и афективно-мотивационе димензије наставничког дискурса, може бити корисно за ово истраживање. Ријеч је о квалитативном истраживању у чијим се резултатима расправља о разликама у мотивационом дискурсу сваког појединачног наставника. У учионицама

гдје су наставници користили хумор као мотивациону димензију дискурса, низак је степен стратегије избјегавања тражења помоћи у учењу и самохендикепирања ученика (Turner et al., 2002).

С обзиром на то да се у фокусу нашег истраживања налазе и стилови рада наставника и ученичка мотивисаност као једна од компоненти саморегулисаног учења, од користи може бити истраживање чији је циљ био испитати повезаност наставничког понашања и перцепије аутономије ученика. Када ученици доживљавају искуство аутономије у учењу они су мотивисани аутономно, а разлози за исто произилазе из унутрашњих извора (Reeve & Jang, 2006). У истраживању су наведени индикатори понашања наставника подржани контролишућим и аутономним стилом, који се у великој мјери подударају са индикаторима демократског и ауторитарног наставног стила. Резултати показују статистички значајну позитивну корелацију између аутономног понашања наставника и унутрашње мотивације ученика.

У новијем истраживању проведеном у Љубљани постављена је хипотеза да су стилови подучавања који укључују емоционалну топлину, подршку аутономији и демократску дисциплину повезани са вишим нивоима саморегулације учења код ученика (Žerak i sar., 2023). У наведеном истраживању саморегулисано учење схваћено је као приступ учењу у којем ученик поставља циљ и прецизно дефинише шта жели да научи. Преостала два приступа дефинисана су као импулсивни и екстерни приступ. Резултати су потврдили почетну хипотезу и указују да подршка аутономији у подучавању од стране наставника, а перципирана од стране ученика позитивно корелира са академским постигнућем ученика и дају највише резултате у саморегулацији учења.

Циљ једног истраживања био је да се процијени утицај осмишљеног програма професионалног развоја како би се унаприједило знање наставника о саморегулисаном учењу код ученика и усвојиле наставне стратегије које подстичу саморегулисано учење. Резултати тог квалитативног истраживања показују да прелаз од контролисаног понашања наставника ка пружању одговорности ученика и демократичности осигурава услове за боље планирање и организацију учења код ученика. Такође, часови на којима доминирају наставници пружају минималне услове за избор и ритам учења, па је учење ученика у таквим ситуацијама усмјерено на меморисање знања (Brookbank, 2017). Све наведено може се довести у везу са стиловима рада наставника и хипотезама које смо поставили у оквиру нашег истраживања.

Истраживања која се односе на саморегулисано учење ученика и породичне карактеристике

У наставку ће бити представљена нека релевантна истраживања фокусирана на перцепцију родитељског понашања. Преглед релевантне литературе указује на оскудан број истраживања која повезују саморегулисано учење са породичним контекстом. Родитељско понашање у истраживањима обично се везује за школски успјех или за само поједине компоненте саморегулисаног учења. У наставку, представићемо она истраживања која на било који начин могу послужити овом истраживању.

Мацука и Бурић спровели су истраживање у коме се утврђивао допринос ученичке перцепције родитељског понашања у објашњењу школског успјеха млађих адолесцената (Macuka i Burić, 2015). Истраживање је проведено на узорку од 553 ученика седмих и осмих разреда основне школе. Добијене корелације у наведеном истраживању потврђују полазне претпоставке, те упућују на значајан однос перципираног квалитета односа с родитељима и школског успјеха ученика. Родитељско понашање које укључује прихватање и ангажованост са разумним захтјевима повезано је са вишим школским постигнућима ученика. Ученици који перципирају да их очеви и мајке прихватају и пружају топлину одрастају у подржавајућем и сигурном окружењу, што повољно дјелује на развој њиховог самопоуздања у разним активностима, укључујући и учење и школски успјех (Macuka i Burić, 2015). Школски успјех може да буде исход саморегулисаног учења, па ако га посматрамо као таквог, наведени резултати могу бити корисни у овом истраживању. Као што можемо да примјетимо, наведено истраживање се само у малим дијеловима, парцијално и на индиректан начин може довести у везу са нашим истраживањем. Иако се у овом истраживању експлицитно не разматрају димензије саморегулисаног учења, школски успјех као његов могући исход, може бити индиректно повезан са перцепцијом родитељског понашања.

Истраживање новијег датума, спроведено на узорку од 1.056 адолесцената и 1.692 родитеља у Шпанији, показује да адолесценти постижу више резултате на скали аутономије (унутрашња мотивација за учење) него на скали контроле (спољашња мотивација). Резултати на скали аутономије показују веће резултате у корист женског пола. Већу подршку аутономији показују мајке, док већу контролу показују очеви. Такође, значајна је корелација између аутономне регулације у учењу (унутрашње мотивације у учењу) и подршке аутономији коју пружају мајке (Palacios et al., 2022). Подршка аутономији од стране родитеља подразумијева избор понуде унутар одређених

граница, објашњавање разлога захтјева, правила и ограничења, те свијест о прихватању и препознавању дјететових осјећања. Под психолошком контролом у поменутом истраживању подразумијева се пријетња, кажњавање дјетета, као и изазивање осјећаја кривице. Наведено се може свакако довести у везу са демократским и ауторитарним стилом васпитања. У основи овог рада стоји теорија самодетерминације као чврст теоријски оквир. Стога, аутономна регулација је заправо унутрашња мотивација, док контролисана регулација подразумијева екстринзичку мотивацију. Како је мотивација једна од компоненти саморегулисаног учења, резултати наведеног истраживања могу дјелимично бити од користи за ово истраживање.

Значајна за тему је и студија која је показала да на стратегију планирања учења утиче сарадња дјеце са родитељима, и то у већој мјери него сарадња са вршњацима. Студија сугерише да је усмјеравање од стране одраслих ефикасније од вршњачке сарадње у стицању вјештина планирања учења. Уколико је размјена комуникације сарадничке природе, дјеца преузимају одговорност и истрајнији су у учењу. Степен индивидуалних перформанси зависио је од степена сарадње родитељ-дијете (Radziszewska & Rogoff, 1988). Ови налази могу бити релевантни за тумачење резултата у области управљања ресурсима као димензије саморегулисаног учења у контексту породичних варијабли.

Резултати словеначких истраживача (Žerak, Juriševic i Pečjak, 2023) указују на то да позитивно родитељство карактерисано демократским дисциплиновањем, емоционалном топлином, подршком за аутономију и разумијевањем потреба дјетета позитивно утиче на саморегулисано учење и успјех ученика.

Мартинез-Понс (2002) истиче да се дјеца која немају друштвену подршку у смислу подстицања, охрабривања, награђивања и помоћи од стране родитеља налазе у неповољном положају за саморегулисано учење за разлику од оних који то имају. У наведеном истраживању, родитељско подстицање предвиђало је саморегулисано учење ученика, а саморегулисано учење предвиђало је академски успјех. Подршка родитеља претходи развоју саморегулативних процеса и предвиђају успјех у школи. Саморегулацију учења аутор у овом раду посматра као кључну вјештину за преживљавање у 21. вијеку, а обухвата мотивисаност да се обави неки задатак, да се постави циљ, да се користе стратегије за остваривааање циљева, да се процјењује сопствена ефикасност и прилагођавање према потребама.

Истраживачи су такође дошли до сазнања да што су ученици своје родитеље више доживљавали као емоционално топле, то су узроке свог успјеха перципирали као унутрашње мотивисане. Насупрот томе, они који родитеље перципирају као контролишуће успјех приписују екстерналним и нестабилним факторима, што указује на спољашњу мотивацију (Sorić i Vulić-Prtorić, 2006). Иако се ради само о мотивацији као једној од димензија саморегулисаног учења, резултати могу бити од користи у овом истраживању.

Самоефикасност у учењу представља једну од димензија у оквиру мотивационе компоненте саморегулисаног учења у овом истраживању. Истраживање у Новом Пазару (Костић и сар., 2020) бавило се питањем да ли васпитни стилови родитеља (ауторитарни, ауторитативни и пермисивни) статистички значајно предвиђају димензије самоефикасности код ученика основне музичке школе. Умјерена повезаност показала се између димензија родитељског стила и академске самоефикасности. Резултати су показали да су ауторитативни стил оца и мање изражен ауторитарни стил мајке значајни предиктори више академске самоефикасности ученика. Аутори под академском самоефикасношћу подразумијевају ученикову перцепцију способности да се снађе у процесу учења, овлада наставним садржајима и испуни школска очекивања.

И друга истраживања указују да карактеристике окружења могу утицати на употребу стратегија саморегулисаног учења, као и то да је улога породичног контекста прилично занемарена. Истраживања (Strage, 1998) упућују да се студентске перцепције ауторитативних родитеља и перцепције емоционално блиских породица показују предвиђујућим за: позитиван осјећај о себи, позитивну перцепцију према школи, позитивно прилагођавање на факултету, општи успјех, вјештине управљања временом, вјештине прављења биљешки, те снажну сагласност са низом ставки које обухвата саморегулисано учење.

Истраживања која се односе на саморегулисано учење ученика појединих наставних предмета, али могу бити корисна у овом истраживању

Поједина истраживања у контексту су одређених наставних предмета и само одређених компоненти саморегулисаног учења. Иако ово истраживање није усмјерено на учење одређене области, већ школско учење уопште, издвојили смо истраживања која смо пронашли, а могу се индиректно повезати.

На узорку ученика опште гимназије, 429 ученица (68%) и 202 (32%) ученика, налази емпиријског истраживања упућују на постојање статистички значајне разлике у процјенама искуства учења у настави математике и хрватског језика, према полу (Bezinović i sar., 2010). Просјечне оцјене показују да ученице боље разумију смисао и циљ учења хрватског језика, перципирају већу корисност учења тог предмета, више су мотивисане за учење, боље контролишу своје учење, имају бољу организацију времена и окружења, те имају већи осјећај самоефикасности у учењу. Супротно смјеру разлика у процјенама димензија за хрватски језик, искуства учења у области математике су у корист мушког пола. Разлике међу предметима посебно су уочљиве у процјенама властите мотивисаности за учење те корисности знања из предмета за властити живот, што упућује на екстринзичну мотивацију за учење.

Сорић (2014) истиче да је емоционална компонента саморегулисаног учења прилично запостављена. Једно истраживање исте ауторке бави се доживљајем емоција током фазе извођења и фазе рефлексије у учењу математике (Petrešević i Sorić, 2011). Наиме, резултати показују да не постоје статистички значајне разлике у доживљеним емоцијама приликом учења математике између дјечака и дјевојчица, осим код емоције опуштености за вријеме учења. Показало се да су дјечаци, док уче, опуштенији од дјевојчица. Оцјена на полугодишту је била значајан предиктор доживљаја среће током учења математике. Доживљај љутње и доживљај страха/анксиозности био је већи приликом учења математике (фаза извођења), него након добијених резултата теста (фаза рефлексије). Резултати наведеног истраживања могу бити дјелимично корисни приликом истраживања односа анксиозности као дијела мотивационе компоненте у овом истраживању, и социјално статусних обиљежја иако ово истраживање није усмјерено на учење одређеног наставног предмета.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем и предмет истраживања

Цјеложивотно учење као важан концепт 21. вијека изискује свакодневне модификације. Имајући у виду комплексну улогу знања, учење мора бити више од меморисања чињеница, односно учење треба бити саморегулисано да би било проактивно. Ученици који градиво усвајају пасивно, који површински процесуирају и механички усвајају информације, који немају циљ учења и нису у стању отклонити тешкоће нису проактивни и саморегулисани у учењу. Саморегулисано учење је концепт којим се приказује синергијски (удружени) ефекат различитих детерминанти. То је мултидимензионалан процес који укључује когнитивну, метакогнитивну, мотивациону, афективну и бихевиоралну област, а сложеност саморегулације учења извире из проблема која област се акцентује, како се области операционализују, односно различитости опсега саморегулишућих стратегија што истраживање концепта саморегулације учења чини изазовним и неистраженим.

Саморегулисано учење и саме компоненте које га чине важан је концепт за разумијевање и унапређивање процеса учења, и често се доводи у везу са постигнућем ученика, али исто зависи и од појединих индивидуалних и контекстуалних фактора, односно спољашњих фактора који потичу из окружења, што уједно представља и *проблем од којег полазимо у истраживању*.

Предмет истраживања представља испитивање повезаности различитих индивидуалних и породично-школских чинилаца са свеобухватним концептом саморегулисаног учења ученика.

Разлог реализације истраживања тиче се првенствено мјеста и улоге индивидуалних, породичних и школских чинилаца у саморегулисаном учењу ученика, а теоријска анализа релевантне литературе показује да су досадашња истраживања била оријентисана ка парцијалним аспектима саморегулације и постигнућима ученика. Истраживања се међусобно разликују по томе које димензије или компоненте се третирају као активности саморегулисаног учења, што представља додатну сложеност ове проблематике. Интеграцијом истражене литературе резултат је ослањање на когнитивне, метакогнитивне, мотивацијске, те бихевиоралне (понашајне) процесе.

Анализом доступне литературе нисмо пронашли истраживања која у цјелости обухватају проблематику којом се бавимо у раду. Посебно су оскудна истраживања која се односе на утицај породичне средине на саморегулацију учења, улогу наставника и наставнички хумор, као и личне карактеристике ученика. То уједно представља предност и оригиналност овог рада.

Такође, прегледом релевантне литературе примијетили смо да се кроз неколико истраживања као недостатак наводи субјективни исказ ученика. У овом истраживању обухватили смо и популацију наставника којом желимо да обогатимо рад и смањимо ограничења условљена задржавањем само на самопроцјенама ученика.

Ово истраживање има и васпитни и образовни аспект. Са једне стране, саморегулисано учење представља важан образовни циљ и неопходно је испитати на који начин наставници могу допринијети његовом остваривању. Са друге стране, породичне варијабле које ће бити обухваћене истраживањем могу имати кључну улогу, што истраживању даје и јасан васпитни карактер.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је испитати процјене ученика о саморегулисаном учењу, као и односе тих процјена са социјално статусним карактеристикама ученика, индивидуалним карактеристикама ученика и карактеристикама породичног и школског окружења. Циљ је проширен и на испитивање процјена наставника о саморегулисаном учењу ученика, као и односе тих процјена са процјенама ученика и социјално статусним карактеристикама наставника.

Претходно дефинисани циљ истраживања конкретизован је кроз неколико истраживачких задатака.

Задаци истраживања су:

1. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристика (пол, ниво школе, разред ОШ, разред СШ, стручна спрема родитеља, школски успјех, материјалне прилике породице, учесталост употребе ИТ, сврха коришћења ИТ).

2. Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и њихових приступа учењу.

3. Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу и екстраверзије као особине личности.

4. Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања.

5. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице.

6. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи.

7. Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и стила рада наставника.

8. Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и наставничке примјене хумора.

9. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика.

10. Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између компоненти саморегулисаног учења ученика.

11. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике (пол наставника, ниво школе у којој су запослени, дужина радног стажа, степен стручне спреме, група предмета коју предају).

Истраживачке хипотезе

Општа хипотеза. Како је и циљ формулисан у двије цјелине, тако и постављање опште хипотезе захтијева исто, те она гласи: Претпостављамо да ће се процјене ученика о саморегулисаном учењу разликовати с обзиром на индивидуалне, социјално статусне, породичне и школске карактеристике. Такође, претпостављамо да ће се процјене наставника о саморегулисаном учењу ученика разликовати с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике, те да ће се процјене ученика и процјене наставника о саморегулисаном учењу разликовати.

Аналогно задацима истраживања, општа хипотеза операционализована је у низ подхипотеза.

Истраживачке подхипотезе:

1. Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике.

2. Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и њихових приступа учењу.

3. Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и екстраверзије као особине личности.

4. Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања.

5. Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице.

6. Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи.

7. Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и стила рада наставника.

8. Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и наставничке примјене хумора.

9. Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика.

10. Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност међу компонентама саморегулисаног учења ученика.

11. Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике.

Варијабле истраживања

Систематично би било навести како смо у овом истраживању конкретизовали наведене карактеристике. У истраживању смо у оквиру социјално-статусних карактеристика ученика обухватили: пол, ниво образовања (основна/средња школа), разред ОШ, разред СШ, школски успјех, стручну спрему родитеља, материјалне прилике породице, учесталост употребе информационих технологија (ИТ) и сврху коришћења ИТ. Индивидуалне карактеристике конкретизујемо кроз особине личности ученика и приступе учењу. Карактеристике породичног окружења у истраживању операционализоване су кроз процјене ученика о стилу васпитања њихових родитеља, процјену функционалности породице и нивоа захтјева и степена подршке коју пружају родитељи, док школске карактеристике овог истраживања чине стил рада наставника и наставничка примјена хумора у настави.

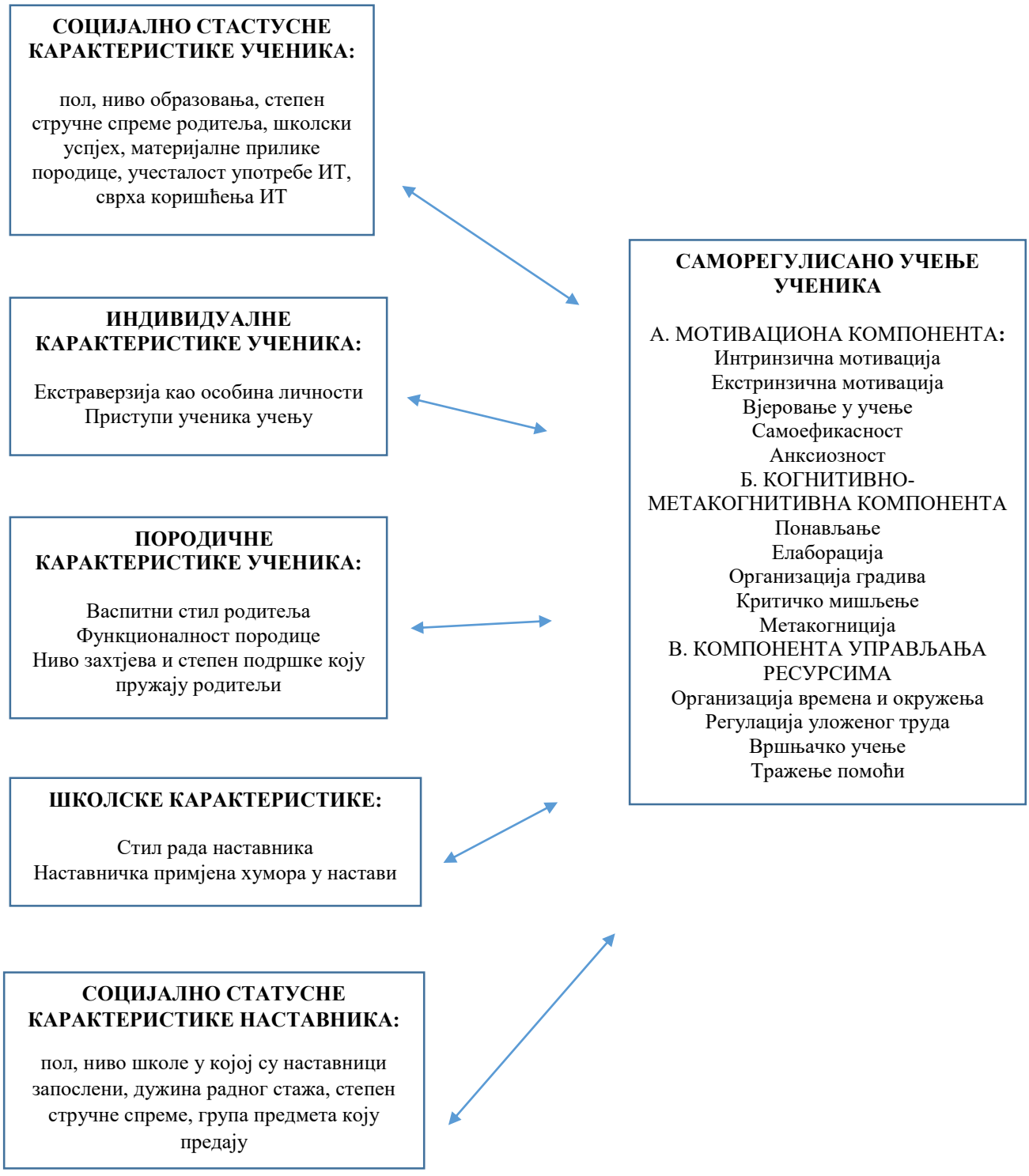
Социјално статусне карактеристике наставника у овом истраживању чине: пол, године радног стажа, запосленост у основној или средњој школи, стручна спрема наставника, те група предмета коју наставник предаје.

Концепт саморегулације учења кроз ово истраживање, што се примјећује кроз теоријски дио рада, обухвата три основне компоненте и то: мотивациону компоненту, когнитивно-метакогнитивну и бихевиоралну компоненту, рашчлањене на четрнаест димензија. Мотивациона компонента обухвата: интринзичну мотивацију, екстринзичну мотивацију, вјеровање у учење, самоефикасност у учењу и анксиозност при учењу. Когнитивно-метакогнитивна компонента обухвата понављање, елаборацију, организацију, критичко мишљење и метакогницију. Трећа, бихевиорална компонента назива се и компонента управљања ресурсима, а чини је: организација времена и окружења, регулација уложеног труда, вршњачко учење и тражење помоћи у учењу.

Зависне и независне варијабле. Као зависне варијабле у истраживању третираће се процјене ученика о саморегулисаном учењу као и процјене наставника о саморегулисаном учењу ученика. Као независне варијабле третираће се: социјално статусне варијабле ученика, социјално статусне варијабле наставника, индивидуалне карактеристике ученика (екстраверзија као особина личности и процјене ученичких приступа учењу), породичне карактеристике (процјене ученика о васпитном стилу њихових родитеља, процјене функционалности породице ученика и ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи) и школске карактеристике (ученичке процјене стила рада наставника и ученичке процјене наставничке примјене хумора). С обзиром да се у одређеним истраживачким задацима утврђује међусобна повезаност варијабли, као и предикативна вриједност, одређене независне варијабле су условно означене.

Шема 1.

Приказ варијабли обухваћених истраживањем



Научно-истраживачке методе и технике

Из природе проблема који истражујемо проистиче потреба за примјеном двије методе: метода теоријске анализе и сервеј метода (метода системског емпиријског неекспериментално истраживања).

Свако истраживање полази од теоријских сазнања стечених ранијим проучавањима. Да би проблем истраживања могли ефикасно расвијетлити, потребно је да проучимо сву расположиву тематски релевантну литературу (научна дјела, монографије, научне расправе, чланке). Да бисмо се боље упознали са самим проблемом и предметом истраживања, те што квалитетније конструисали теоријски оквир истраживања, послужили су резултати методе теоријске анализе. Ова метода ће нам послужити и за уопштавање резултата и извођење закључака након реализованог истраживања.

Сервеј методом се настоји извршити „снимање“ оног што је предмет истраживања. Она се ослања на емпиријске чињенице које су дате и које се узимају у обзир при истраживању (Банђур и Поткоњак, 1999). Сервеј методу користили смо да испитамо односе између одређених варијабли. Њоме се настоји извршити „снимање“ оног што је предмет истраживања и ослања се на емпиријске чињенице.

Технике коришћене у раду су: техника анкетирања и техника скалирања. Технику анкетирања користили смо за прикупљање података о социјално статусним варијаблама ученика и наставника. Техника скалирања је базирана на скалама процјене, а користили смо је за потребе: процјене ученика о саморегулацији учења; за процјене ученика о васпитном стилу њихових родитеља; за процјену функционалности породице; нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу; за процјене ученика о стилу рада њихових наставника; процјену хумора наставника; за ученичке процјене приступа учењу, као и особина личности, те наставничку процјену саморегулације учења ученика.

Статистичка обрада података

Обрада података је реализована примјеном сљедећих статистичких поступака:

- Краскал-Волисов тест
- Мен-Витнијев тест
- Бонферони корекција за више поређења
- Коенов коефицијент величине ефекта
- Израчунавање Спирмановог коефицијента корелације
- Стандардна вишеструка регресија

За утврђивање метријских карактеристика инструмената примијењени су сљедећи поступци:

- Израчунавање Кронбах-алфа коефицијената (за утврђивање релијабилности субскала инструмената, али и инструмената у цјелини);
- Израчунавање коефицијента Мекдоналдсове омеге (за утврђивање релијабилности субскала инструмената);
- Садржајна ваљаност инструмента и
- Смирнов-Колмогоровљев тест за израчунавање одступања од нормалне дистрибуције.

Инструменти истраживања

За потребе овог истраживања користили смо једанаест инструмената. Двије скале и два упитника су самостално конструисани. Шест инструмената је преузето од других аутора и једна скала модификована, односно језички прилагођена популацији наставника. Формулације ајтема модификоване су тако да се односе на понашања ученика која процјењују наставници, иако је оригинални инструмент намјењен процјени ученика о сопственом понашању при учењу. Упитником за ученике прикупили смо опште податке о ученицима, односно податке о полу, разреду, нивоу школе, школском успјеху, стручној спреми оца, стручној спреми мајке, материјалним приликама, учесталости употребе информационих технологија (у даљем тексту ИТ), као и сврси коришћења ИТ. Упитником за наставнике прикупили смо опште податке о

наставницима, односно податке о полу, радном стажу, рад у основној/средњој школи, стручној спреми наставника, и предмету који предаје.

Сви коришћени инструменти су дати у прилогу, а у наставку текста биће детаљније описани.

У овом истраживању коришћени су сљедећи истраживачки инструменти:

- *Упитник за ученике о социјално статусним карактеристикама*
- *Упитник за наставнике о социјално статусним карактеристикама*
- *Скала за мјерење саморегулисаног учења ученика* (Pintrich, et al., 1991)
- *Скала за мјерење родитељског стила* (самостално конструисана)
- *Скала за мјерење наставничког стила* (самостално конструисана)
- *Скала за мјерење хумора наставника* (Frymier et al., 2008)
- *Скала за мјерење приступа учењу* (Biggs et al., 2001 R- SPQ-2F)
- *Инвентар породичног функционисања* (Beavers & Hampson, 2003; Адаптирана Bivers верзија према: Ilić, 2013: 395-399)
- *Инвентар за мјерење нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу* (Павловић и Перуђица, 2018)
- *Скала за мјерење Екстраверзије* (Čolović i sar., 2014)
- *Скала за наставничку процјену саморегулисаног учења ученика* (Модификована верзија, Pintrich, et al., 1991)

Инструмент за мјерење саморегулисаног учења ученика

Инструмент за мјерење саморегулисаног учења ученика (MSLQ – Motivated Strategies for Learning Questionnaire) преузет је и преведен од Пинтрича и сарадника (1991). Инструмент је јавно доступан у онлајн форми, намјењен истраживачкој употреби, коришћен у складу са ауторским правима, те није била потребна додатна дозвола за коришћење у истраживачке сврхе. Инструмент је Ликертовог типа и мјери 14 конструката распоређених у три шире компоненте: мотивациону, когнитивно – метакогнитивну и компоненту управљања ресурсима.

Мотивациона компонента укључује субскале: интринзична мотивација, екстринзична мотивација, вјеровање у учење, самоефикасност за учење и анксиозност при учењу. Оригинални инструмент садржи још једну субскалу у оквиру мотивационе компоненте – вриједност задатка (6 тврдњи). С обзиром на то да у фокусу нашег

истраживања није посебна област учења одређеног предмета, већ учење шире концептуализовано, субскала вриједност задатка је изостављена. Когнитивно – метакогнитивна компонента укључује субскале: понављање, елаборација, организација, критичко мишљење и метакогниција. Компонента управљања ресурсима укључује субскале: организација времена и окружења, регулација уложеног труда, вршњачко учење, и тражење помоћи.

Ученици су имали задатак да за сваку тврдњу на седмостепеној скали, означе у којој мјери се дата тврдња односи на њих (1= уопште није тачно до 7= потпуно тачно). Од укупно 75 тврдњи инструмента за процјену саморегулисаног учења ученика, према упутству аутора, 8 тврдњи има обрнут смјер бодовања. То су тврдње: 27, 31, 34, 46, 51, 54, 71, и 74.

Вриједности Кронбах-Алфа коефицијента поузданости (Cronbach's Alpha) у оригиналном инструменту износиле су: интринзична мотивација α= .74; екстринзична мотивација α= .62; вјеровање у учење α= .68; самоефикасност α= .93; анксиозност при учењу α= .80; понављање α= .69; елаборација α= .76; организација α= .64; критичко мишљење α= .80; метакогниција α= .79; организација времена и окружења α= .76; регулација уложеног труда α= .69; вршњачко учење α= .76; тражење помоћи α= .52.
Прије израчунавања поузданости инструмента, осам ставки је рекодирано. Поузданост инструмента провјерена је Мекдоналдсовом омегом (ω) и Алфа-Кронбаховим коефицијентом. Мекдоналдсова омега (McDonald's omega ω) представља показатељ поузданости скале који се користи у ситуацијама када инструмент има већи број субскала а субскале мали број тврдњи. Резултати анализе поузданости субскала инструмента за процјену саморегулисаног учења ученика дате су у *Табели бр. 4.*

Табела 4.

Коефицијенти поузданости субскала инструмента за процјену саморегулисаног учења ученика

Главне компоненте и субскале	**Кронбах-Алфа α**	**Мекдоналдсова омега ω**	**Оригинални инструмент (Pintrich, et al., 1991)**
Мотивациона компонента			
Интринзична мотивација	.48	.50	.74
Екстринзична мотивација	.64	.70	.62
Вјеровање у учење	.49	.55	.68
Самоефикасност	.83	.83	.93
Анксиозност при учењу	.71	.71	.80

Когнитивно-метакогнитивна компонента			
Понављање	.62	.62	.69
Елаборација	.77	.77	.76
Организација	.62	.64	.64
Критичко мишљење	.64	.66	.80
Метакогниција	.69	.71	.79
Управљање ресурсима у учењу			
Организација времена и окружења	.65	.65	.76
Регулација уложеног труда	.69	.69	.69
Вршњачко учење	.56	.57	.76
Тражење помоћи	.49	.59	.52

Слагање добијених дистрибуција са нормалном расподјелом провјерена је Смирнов-Колмогорљевим тестом. Добијене вриједности показују да све анализиране дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне ($p<.05$). Сходно томе у даљој анализи примјењиваће се непараметријске статистичке процедуре.

С обзиром на приказане, релативно ниже вриједности поузданости одређених субскала, неопходно је дати низ аргумената који поткрепљују оправданост коришћеног инструмента у овом истраживању. *Инструмент за мјерење саморегулисаног учења ученика (MSLQ)* је најчешће примјењиван инструмент широм свијета (Curione et al., 2022; Wang et al., 2023), иако вриједности поузданости субскала варирају и нису стабилне (Credé & Phillips, 2011). Вриједности коефицијената поузданости субскала у истраживањима објављеним у престижним часописима, крећу се у распону од .44 до .89 (Morais et al., 2025; Mun et., 2015; Griethuijsen, 2014; Curione et al., 2022; Ortega et al., 2019; De Araujo et al., 2023).

Узимајући у обзир димензионалност инструмента чију структуру чини већи број субскала а са мањим бројем тврдњи, уобичајна је ниска вриједност поузданости (Pallant, 2001; Taber, 2016; Schmitt, 1996). Поједини аутори наглашавају да на вриједности поузданости могу утицати сличне ставке а које нису представљене једна за другом (Sahin, 2021), што је случај са *MSLQ* инструментом. Узимајући у обзир Спирман-Браунову формулу (Spearman-Brown), коефицијенти поузданости би се повећале ако би се додала ставка двије више (Griethuijsen, 2014). Стога је *MSLQ* инструмент сложен концепт како у квантитативном тако и у квалитативном смислу. Квантитативни се огледа у већем броју субскала, мањем броју тврдњи у оквиру субскала и вишедимензионалнсти конструката које мјери. Квалитативни се огледа у томе што је и теоријски тешко указати када у процесу учења почиње једна активност а када се завршава (ученик док учи може истовремено и да подвлачи и да понавља садржај). Поједини аутори подржавају исте

наводе, истичући да је у процесу учења тешко одвојити регулацију уложеног труда и организацију времена и окружења (Zhou & Wang, 2021).

Вриједности поузданости инструмента саморегулисаног учења ученика (*MSLQ – Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) на узорку наставника

Поузданост инструмента саморегулисаног учења ученика провјерена је и на узорку 227 наставника. Као и на узорку ученика, тако је и на узорку наставника, 8 истих тврдњи рекодирано. Инструмент саморегулисаног учења ученика представља сложен мјерни инструмент који обухвата шири спектар димензија. Због такве комплексности, изузетно је захтјевно конструисати инструмент који би у потпуности обухватио све компоненте и њихове димензије, са високом поузданошћу, а да притом не укључује опсежан број ставки. Стога се добијена поузданост, која не одступа од вриједности оригиналног инструмента, може сматрати задовољавајућом. Резултати анализе поузданости субскала инструмента за процјену саморегулисаног учења ученика, на узорку наставника, приказане су у *Табели 5.*

Табела 5.

Коефицијенти поузданости субскала инструмента за процјену саморегулисаног учења ученика на узорку наставника

Мотивациона компонента	**Узорак наставника (N=227)**	***Когнитивно-метакогнитивна компонента***	**Узорак наставника (N=227)**	***Компонента Управљања ресурсима у учењу***	**Узорак наставника (N=227)**
Интринзична мотивација	ω = . 68 α = .68	Понављање	ω = .63 α = .62	Организација времена и окружења	ω = .58 α = .57
Екстринзична мотивација	ω = .62 α = .61	Елаборација	ω = .86 α = .86	Регулација уложеног труда	ω = .40 α = .33
Вјеровање у учење	ω = .61 α = .49	Организација	ω = .65 α = .63	Вршњачко учење	ω = .69 α = .68
Самоефикасност	ω = .79 α = .79	Критичко мишљење	ω = .78 α = .77	Тражење помоћи	ω = .45 α = .27
Анксиозност при учењу	ω = .65 α = .64	Метакогниција	ω = .81 α = .80		

Мекдоналдсова омега (ω); Алфа- Кронбах (α)

Слагање добијених дистрибуција са нормалном расподјелом провјерена је Смирнов-Колмогорљевим тестом. На основу добијених вриједности теста, утврђено је да све анализиране дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне ($p<.05$). У даљој анализи примјењиваће се непараметријске статистичке процедуре.

Инструмент за мјерење васпитног стила родитеља

Скала за мјерење васпитног стила родитеља посебно је конструисана за потребе истраживања. Као основ за конструисање инструмента послужила је типологија стилова родитељства Мартина и Макобија. Анализа релевантне литературе показује да је ова типологија најзаступљенија у теоријским оквирима, иако се у истраживачким дијеловима најчешће користе субскале које мјере моделе Дајане Баумринд, дакле изостављајући индиферентни стил. С тога је један од циљева био и да покушамо конструисати инструмент који је дослиједан типологији Мартина и Макобија.

Скала васпитног стила родитеља укључује четири субскале: ауторитативни стил, ауторитарни стил, попустљиви стил и индиферентни стил (односно занемарујући), које испитаници попуњавају посебно за оца а посебно за мајку. Ученици су имали задатак да за сваку тврдњу на петостепеној скали, означе степен слагања са тврдњом, посебно за оца а посебно за мајку (1= уопште се не слажем до 5= у потпуности се слажем).

Иницијална верзија инструмента обухватала је укупно 61 тврдњу за оца, те исту 61 тврдњу за мајку. На узорку пилот истраживања који је обухватао 305 испитаника проведена је факторска анализа и извршена провјера метријских карактеристика инструмента и за оца и за мајку. Тврдње са ниском ајтем–тотал корелацијом су елиминисане ($r<.30$). Прије поступка факторизације примијењена су два теста оправданости примјене факторске анализе: Бартлетов тест сферичности (*Bartlett's Test of Sphericity*) и Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ адекватности узорка (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy, KMO*). Кајзер-Мајер-Олкиновим тестом утврђена је вриједност индекса процјена ученика на инструменту васпитног стила оца (KMO= .885). Вриједност KMO индекса на инструменту васпитног стила мајке износила је .848. Бартлетовим тестом сферичности за инструмент ученичке процјене васпитног стила оца, утврђена је вриједност $\chi^2=3572.161$, $df=406$, $p<.01$, док је за инструмент васпитног стила мајке утврђена вриједност $\chi^2=3083.504$, $df=406$, $p<.01$. На инструменту васпитног стила оца прва четири фактора објашњавају 51,809% укупне варијансе, док на инструменту

васпитног стила мајке прва четири фактора објашњавају 48,246% укупне варијансе. Вриједност Кронбах-Алфа коефицијента поузданости на пилот истраживању, за субскалу демократског стила мајке износи α=.85, а за оца α=.90. Вриједност Кронбах-Алфа коефицијента поузданости за субскалу попустљивог стила мајке износи α=.68, док за оца износи α=.77. Вриједност Кронбах-Алфа коефицијента поузданости за субскалу ауторитарног стила мајке износи α=.80, док за оца износи α=.78. Вриједност Кронбах-Алфа коефицијента поузданости за субскалу индиферентног стила мајке износи α=.85, док за оца износи α=.87. Након утврђене оправданости примјене факторске анализе и задовољавајућих метријских показатеља инструмента, приступљено је спровођење главног истраживања на ширем узорку. Задржан је модел са укупно 28 ставки.

Након завршеног главног истраживања, на узорку од 923 испитаника, спроведена је експлораторна факторска анализа (Exploratory Factor Analysis – EFA). Примијењени су тестови оправданости примјене факторске анализе (*Bartlett's Test of Sphericity; Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy, KMO)* и коефицијент релијабилности (*Cronbach's Alpha*). На Бартлетовом тесту сферичности добијена је вриједност χ^2=9381.665, df=378, p<.01 (вриједности за оца) и χ^2=9179.957, df=378, p<.01 (вриједности за мајку). Кајзер-Мајер-Олинков тест дао је вриједност KMO= .920 (за оца), и KMO=.911 (за мајку), што оправдава поступак факторске анализе. Издвојено је 28 фактора који објашњавају 100% варијансе (Cumulative %), при чему прва 4 објашњавају укупно 52,07 (вриједности на скали васпитни стил оца) и 5,94% (вриједности на скали васпитни стил мајке) процената варијансе. Као мјерило значајности факторских засићења коришћен је критеријум да су значајна она засићења већа од 0,35. Факторска анализа је спроведена примјеном методе главних компоненти (*Principal component analysis*, *PCA*). Након овог корака услиједило је утврђивање броја компоненти или фактора. Критеријуми за екстракцију броја компоненти коришћени су Кајзер–Гутманов критеријум (*Kaiser–Guttman*) за вриједност карактеристичног коријена (вриједност најмање 1) и Кателов тест одрона (*Cattell scree plot*), прихватајући најмање 50% објашњене варијансе. У поступку факторске анализе примјењена је Облимин ротација (Oblimin *rotation*). У табелама које слиједе приказани су латентни коријени фактора и проценат објашњене варијансе посебно за инструмент васпитног стила оца и васпитног стила мајке, као и вриједности Кронбах-Алфа коефицијента поузданости и Смирнов-Колмогорљевог теста.

Табела 6.

Латентни коријени фактора и проценат објашњене варијансе (отац)

Фактори	Латентни коријени	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак објашњене варијансе
1.Демократски стил	7.74	27.65	27.65
2.Попустљиви стил	3.21	11.45	39.10
3.Ауторитарни стил	1.97	7.05	46.16
4.Индиферентни стил	1.66	5.91	52.07

Из *Табеле 6.* видљиво је да су издвојена четири фактора са латентним коријеном већим од 1, који заједно објашњавају 52.07%, при чему појединачни фактори доприносе објашњењу варијансе у распону од 5.91% до 27.65%.

Табела 7.

Латентни коријени фактора и проценат објашњене варијансе (мајка)

Фактори	Латентни коријени	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак објашњене варијансе
1.Индиферентни стил	7.09	25.33	25.33
2.Демократски стил	3.34	11.91	37.24
3.Ауторитарни стил	1.93	6.90	44.14
4.Попустљиви стил	1.90	6.80	50.94

Факторском анализом процјена мајке видљиво је да су издвојена четири фактора са латентним коријеном већим од 1, који заједно објашњавају 50.94%, при чему појединачни фактори доприносе објашњењу варијансе у распону од 6.80% до 25.33%.

Табела 8.

Поузданост инструмента и слагање дистрибуција са нормалном (васпитни стил родитеља)

	Коначно (N= 923) ОТАЦ	Коначно (N= 923) МАЈКА
Поузданост инструмента у цјелини	α= .70	α= .72
Субскала демократског стила	α= .87	α= .87
Субскала ауторитарног стила	α= .80	α= .80
Субскала индиферентног стила	α= .88	α= .87
Субскала попустљивог стила	α= .73	α= .70
	Смирнов-Колмогорљев тест	**Смирнов-Колмогорљев тест**

Демократски стил	.173 уз p<.01	.137 уз p<.01
Ауторитарни стил	.101 уз p< .01	.087 уз p< .01
Индиферентни стил	.199 уз p< .01	.164 уз p< .01
Попустљиви стил	.060 уз p< .01	.087 уз p<.01

На основу добијених вриједности Смирнов–Колмогорљевог теста, утврђено је да све анализиране дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне ($p < .001$). Сходно томе, у даљој анализи примјењиваће се непараметријске статистичке процедуре.

Инструмент за мјерење васпитног стила оца и васпитног стила мајке је једнообразан и садржи укупно 28 ставки. Субскала демократског стила садржи 8 тврдњи, субскала попустљивог стила и индиферентног стила садрже по 7 тврдњи, док субскала ауторитарног стила садржи 6 тврдњи. У овом дијелу нисмо приказивали матрицу факторских засићења посебно за васпитни стил оца и посебно за васпитни стил мајке, као ни појединачне тврдње за четири васпитна стила родитеља, из разлога што би још шест табела додатно оптеретиле текст. Оне ће бити приказане кроз прилоге.

Инструмент за мјерење стила рада наставника

Скала за мјерење стила рада наставника посебно је конструисана за потребе овог истраживања. Као основ за конструисање овог инструмента послужила је типологија Левина, Липита и Вајта, јер она представља адаптацију типологије родитељских стилова и најсличнија је моделу типологије стилова родитељства коју смо такође конструисали за потребе истраживања. Скала за мјерење наставничког стила обухвата три субскале и мјери: демократски, ауторитарни, и равнодушан стил рада наставника. Ученици су имали задатак да за сваку тврдњу на петостепеној скали, означе степен слагања са тврдњом (1= нема таквих наставника до 5= сви наставници су такви).

Иницијална верзија инструмента за мјерење наставничког стила обухватала је укупно 58 тврдњи (до пилот истраживања на узорку од 305 испитаника). На узорку пилот истраживања проведена је факторска анализа и извршена провјера метријских карактеристика. Тврдње са ниском ајтем–тотал корелацијом су елиминисане ($r<.30$) јер нису биле усклађене са укупним резултатом. Елиминисана је укупно 31 тврдња како би се постигла задовољавајућа поузданост инструмента и оправданост факторске анализе. Прије поступка факторизације примијењена су два теста оправданости примјене факторске анализе: Бартлетов тест сферичности (*Bartlett's Test of Sphericity*) и Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ адекватности узорка (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling*

Adequacy, KMO). Кајзер-Мајер-Олкиновим тестом утврђена је вриједност индекса KMO= .902. Бартлетовим тестом сферичности утврђена је вриједност χ^2=3802.875, df=351, p<.01. Као мјерило значајности факторских засићења коришћен је критеријум да су значајна она засићења већа од .35. На инструменту наставничког стила прва три фактора су објашњавала 52,12% укупне варијансе. Вриједности Кронбах-Алфа коефицијента на пилот истраживању, износиле су α=.91 за демократски стил, α=.84 за равнодушан стил, и α=.86 за ауторитаран стил. Поузданост инструмента у цјелини износила је α=.81. Задржан је модел инструмента који садржи укупно 27 тврдњи.

Након завршеног главног истраживања, на узорку од 923 испитаника, спроведена је експлораторна факторска анализа (Exploratory Factor Analysis – EFA). Поново смо приступили израчунавању поузданости скорова субскала и провјери конструктивне ваљаности инструмента. Коначна верзија инструмента за мјерење стила рада наставника, задржала је модел са 27 ставки и то: 12 ставки које мјере демократски стил, 8 ставки које мјере равнодушан стил и 7 ставки које мјере ауторитаран стил наставника. Кајзер-Мајер-Олинков тест дао је вриједност KMO=.943, док је Бартлеровим тестом сферичности утврђена вриједност χ^2=12405.329 , df=351, и p<.01. Факторска анализа је спроведена примјеном методе главних компоненти (*Principal component analysis*, *PCA*). Након овог корака услиједило је утврђивање броја компоненти или фактора. Као критеријуми за екстракцију броја компоненти коришћени су Кајзер–Гутманов критеријум (*Kaiser–Guttman*) за вриједност карактеристичног коријена (вриједност најмање 1) и Кателов тест одрона (*Cattell scree plot*), прихватајући најмање 50% објашњене варијансе. Прва три фактора објашњавају 55.09% укупне варијансе. У поступку факторске анализе примијењена је Облимин ротација (Oblimin *rotation*). У табелама које слиједе приказани су латентни коријени фактора са процентом објашњене варијансе као и матрица факторских засићења.

Табела 9.

Латентни коријени фактора и проценат објашњене варијансе

Фактори	**Латентни коријени**	**Постотак објашњене варијансе**	**Кумулативни постотак објашњене варијансе**
1.Демократски стил	8.90	32.98	32.98
2. Равнодушан стил	4.08	15.11	48.08
3.Ауторитарни стил	1.89	7.01	55.09

Из *Табеле 9.* видљиво је да су издвојена три фактора са латентним коријеном већим од 1, који заједно објашњавају 55.00%, при чему појединачни фактори доприносе објашњењу варијансе у распону од 7.01% до 32.98%. У *Табели 10.* приказана је матрица факторских засићења.

Табела 10.

Матрица факторских засићења

	1	2	3
Срн2	.707		
Срн6	.689		
Срн7	.719		
Срн8	.713		
Срн10	.712		
Срн11	.796		
Срн13	.732		
Срн14	.818		
Срн16	.671		
Срн17	.770		
Срн18	.806		
Срн20	.720		
Срн23		.693	
Срн24		.688	
Срн27		.652	
Срн29		.773	
Срн30		.747	
Срн31		.771	.411
Срн32		.712	.400
Срн35		.716	.400
Срн44		.376	.690
Срн45	.373	.473	.801
Срн46		.426	.796
Срн47		.443	.777
Срн56		.447	.770
Срн57		.357	.744
Срн58			.651

*Срн – стил рада наставника

Како и у пракси равнодушан и ауторитарни стил наставника нису у потпуности независни, дио ставки се природно групише у оба фактора. Стога су ставке задржане у оном фактору у којем показују веће факторско засићење. Из матрице факторских засићења, први фактор конструишу ставке за мјерење демократског стила рада наставника. Други фактор конструишу ставке за мјерење равнодушног стила рада наставника, док трећи фактор конструишу ставке за мјерење ауторитарног стила рада наставника. Вриједност Кронбах-Алфа коефицијента за субскалу демократског стила износи α=.92, за субскалу равнодушног стила износи α=.87, док за субскалу ауторитарног

стила износи α=.87. У *Табели 11.* приказана је матрица манифестних варијабли демократског стила наставника.

Табела 11.

Матрица манифестних варијабли демократског стила рада наставника

Тврдње	r
Наставници дозвољавају ученицима да изнесу своје мишљење	.707
Наставници уважавају наше приједлоге за рад	.689
Наставници постављају јасна упутства у раду	.719
Наставници објашњавају разлоге који стоје иза њихових одлука	.713
Наставници хвале и награђују ученике за рад и труд	.712
Наставници заједно са ученицима рјешавају све проблеме који се јаве	.796
Наставници увијек образложе зашто смо добили одређену оцјену	.732
Наставници су увијек спремни за помоћ и сарадњу	.818
Наставници помажу ученицима да организују свој рад и учење	.671
Наставници дају све од себе да ученици што квалитетније науче градиво	.770
Наставници проналазе начине како да помогну ученицима	.806
Наставници подстичу ученике да се међусобно поштују и помажу	.720

У *Табели 12*. приказана је матрица манифестних варијабли равнодушног стила наставника.

Табела 12.

Матрица манифестних варијабли равнодушног стила рада наставника

Тврдње	r
Наставницима није много важно шта се дешава на часу	.693
Наставници се не укључују много у процес учења и не помажу ученицима у раду	.688
Наставници ријетко дају смјернице ученицима	.652
Наставници уопште не обраћају пажњу на ученике у току часа	.773
Наставници не дају никакве коментаре за рад ученика, ни похвале ни критике	.747
Наставницима је свеједно да ли ће ученици радити на часу или не	.771
Наставници не придају много пажње када постижемо добре а и лоше резултате	.712
Наставници не обраћају пажњу на ученике који не учествују у раду и учењу	.716

У *Табели 13.* приказана је матрица манифестних варијабли ауторитарног стила наставника.

Табела 13.

Матрица манифестних варијабли ауторитарног стила рада наставника

Тврдње	r
Наставници кроз оцјене рјешавају дисциплинске проблеме	.690
Наставници воле и уживају да се понашају као „шефови“ и да наређују	.801
Наставници се често ученицима обраћају повишеним тоном	.796
Наставници дисциплину одржавају строгим правилима и казнама	.777
Наставници желе да се ученици њих плаше (или да строгим правилима „застраше“ ученике)	.770

Наставници нас грде и критикују ако се наша понашања не подударају са њиховим очекивањима	.744
Наставници казне ученике који не извршавају своје школске обавезе	.651

Слагање добијених дистрибуција са нормалном расподјелом провјерена је Смирнов-Колмогорљевим тестом. На основу добијених вриједности теста, утврђено је да све анализиране дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне ($p < .001$). Сходно томе, у даљој анализи примјењиваће се непараметријске статистичке процедуре.

Инструмент за мјерење хумора наставника

Петостепена скала процјене примјене хумора наставника у учионици мјери прикладан и неприкладан хумор. Прикладан хумор односи се на хумор наставника који је везан за садржај учења, невезан за садржај учења и самопоражавајући, док се неприкладан односи на хумор наставника који је омаловажавајући и увредљив. Инструмент је преузет од ауторке Бејнбриџ Фримјер и сарадника (Frymier et al., 2008), а развијен је на основу одговарајућег и неодговарајућег понашања хумора које су идентификовали Ванзер и сар. (Wanzer, et al., 2006). Инструмент је јавно доступан у онлајн форми, намјењен истраживачкој употреби, коришћен у складу са ауторским правима, те није била потребна додатна дозвола за коришћење у истраживачке сврхе. Скала садржи укупно 25 ставки, и то тринаест ставки које мјере прикладан хумор и дванаест ставки које мјере неприкладан хумор наставника. Ученици су на петостепеној скали процјењивали у којој мјери се дате тврдње односе на њихове наставнике (1= нема таквих наставника до 5= сви наставници су такви). Ауторка не даје прецизне податке о поузданости субскале прикладног и субскале неприкладног хумора, осим да вриједности Кронбах-Алфа коефицијента показују високу поузданост (Frymier et al., 2008). Инструмент је преведен за потребе овог истраживања те прилагођен узорку и говорном подручју.

Добијене вриједности Кронбах-Алфа коефицијента, на узорку овог истраживања (*N=923*) износе $\alpha=.85$ за субскалу прикладног хумора, и $\alpha=.91$ за субскалу неприкладног хумора. Поузданост инструмента у цјелини износи $\alpha=.90$.

Слагање добијених дистрибуција са нормалном расподјелом провјерена је Смирнов-Колмогорљевим тестом. Добијене вриједности показују да све анализиране дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне. Вриједност Смирнов-

Колмогорљевог теста за прикладан хумор износи .085 уз p<.01, а вриједност за неприкладан хумор износи .227 уз p<.01.

Инструмент за мјерење приступа учењу

Скала за мјерење приступа учењу преузета је од Бигса, Кембера и Леунга (2001) и то ревидирани двофакторски упитник у процесу учења чија факторска анализа показује да се приступи учењу најбоље описују помоћу два фактора: дубински и површински (R – SPQ-2F). Инструмент је преведен за потребе истраживања, прилагођен узорку и говорном подручју. Професор Бигс је дао дозволу за коришћење инструмента у истраживачке сврхе, те сугерисао да сви инструменти који су доступни јавно и који се користе у складу са ауторским правима немају потребу за додатним дозволама. Скала је састављена од 20 тврдњи, односно 10 тврдњи за дубински приступ учењу и 10 тврдњи за површински приступ учењу, састављене из димензија мотив и стратегија. Ученици су на скали Ликертовог типа процјењивали у којој мјери се дате тврдње односе на њих у распону од 1= никад или веома ријетко до 5= увијек или скоро увијек.

Коефицијенти поузданости које су добили поменути истраживачи од којих је инструмент преузет износиле су: дубински мотив α=.62, дубинска стратегија α=.63, површински мотив α=.72, површинска стратегија α=.57 (Biggs et al., 2001). На узорку нашег истраживања добијене су следеће вриједности Кронбах-Алфа коефицијента поузданости: дубински мотив α=.67, дубинска стратегија α= .68, површински мотив α=.58, површинска стратегија α=.48.

Висина Кронбах-Алфа коефицијента поузданости на нашем узорку за субскалу површински приступ учењу (∑ површински мотив + површинска стратегија) износила је α=.71, а за дубински приступ (∑ дубински мотив + дубинска стратегија) α=.82. Поузданост инструмента у цјелини износила је α=.74.

Добијене вриједности Смирнов-Колмогорљевог теста показују да анализиране дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне. Вриједност Смирнов-Колмогорљевог теста за површински приступ учењу износи .046 уз p<.01, а за дубински приступ износи .050 уз p<.01.

Инструмент породичног функционисања

Инвентар породичног функционисања садржи 36 ајтема о одредницама и обиљежјима породице према којима се одређује један од пет нивоа функционалности. На Биверсовој скали положаја породице, нивои су: оптимално функционалне породице, адекватно функционалне, средње функционалне, гранично функционалне, и тешко дисфункционалне. Збрајањем бодова Здравља/Компетентности и Кохезије/Стила те одређивањем положаја, односно мјеста гдје се хоризонтална и вертикална линија пресјецају представља позицију породице. Оригинални аутори система процјене су Роберт Биверс и Роберт Хампсона (Beavers & Hampson, 2003). Инструмент је јавно доступан, преведен за потребе истраживања, прилагођен узорку и говорном подручју.

Петостепена скала Здравља/Компетентности, коју користимо у истраживању се састоји од 17 тврдњи које описују обиљежја породице. Испитаници процјењују у којој мјери се дате тврдње односе на њихову породицу у распону од 1 до 5 (1= потпуно одговара мојој породици до 5= уопште не одговара мојој породици). Пет тврдњи на скали Компетентности/Здравља има обрнут смјер бодовања. То су ставке: 18, 19, 24, 25 и 27. Биверсова скала положаја породице одређује један од пет нивоа функционалности породице:

- оптимално функционалне породице (20 до 35 бодова);
- адекватно функционалне породице (35 до 50 бодова);
- средње функционалне породице (50 до 65 бодова);
- гранично функционалне породице (65 до 80 бодова);
- тешко дисфункционалне породице (80 до 95 бодова);

У оригиналном инструменту нису приказани подаци о поузданости скале Здравља/Компетентности. На нашем узорку истраживања, Кронбах-Алфа коефицијент поузданости износи α=.90, док је вриједност Смирнов-Колмогорљевог теста .146 уз $p<.01$, што говори да дистрибуција статистички значајно одступа од нормалне.

Инструмент за мјерење нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу

Скала за мјерење нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу преузета је од Златка Павловића. Садржи 15 ставки, ниво захтјева (првих седам ставки)

и степен подршке (осам ставки) (Павловић, 2010). Испитаници на седмостепеној скали процјењују у којој се мјери дате тврдње односе на њих (од 1= никад до 7= увијек).

За анализу резултата кориштена је краћа верзија инструмента, од укупно 12 ставки (Павловић и Перуђица, 2018), која је факторски чистија а не нарушава метријске карактеристике инструмента. Поменути истраживачи су дали сагласност за коришћење инструмента у истраживачке сврхе.

Поузданост инструмента код поменутих истраживача износила је: α=.78 за ниво захтјева, те α=.83 за степен подршке. Кронбах-алфа коефицијент инвентара за мјерење нивоа захтјева које родитељи постављају пред дјецу, у нашем истраживању износио је α=.81, док је коефицијент инвентара за мјерење степена подршке коју родитељи пружају имао вриједност α=.87. Добијене вриједности поузданости на нашем узорку су нешто веће у односу на вриједности које су добили поменути истраживачи.

Добијене вриједности Смирнов-Колмогорљевог теста показују да дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне. Вриједност Смирнов-Колмогорљевог теста за ниво захтјева које родитељи постављају пред дјецу износи .064 уз p<.01, а за степен подршке коју родитељи пружају износи .107 уз p<.01.

Према упутству аутора од којих је преузет инструмент, испитаници ће медијаном бити подијељени на оне пред које родитељи постављају више и ниже захтјеве, као и оне пред које родитељи постављају мању и већу подршку. Комбинацијом класификација добијамо четири групе, односно издвајају се четири групе ситуација: ниски захтјеви – мала подршка; високи захтјеви – мала подршка; ниски захтјеви – велика подршка; и високи захтјеви – велика подршка.

Инструмент за мјерење екстраверзије као особине личности

Петостепена скала за мјерење екстраверзије преузета је од Чоловић и сарадника (2014). Десет тврдњи односе се на екстраверзију, а испитаници одговарају на њих у распону петостепене скале (од 1=уопште се не слажем до 5=потпуно се слажем). Поузданост скале у истраживању оригиналног аутора износила је α=.81. Висина Кронбах-Алфа коефицијента поузданости у овом истраживању износи α=.84, док вриједност Смирнов-Колмогорљевог теста износи .087 уз p<.01, што говори да дистрибуција статистички значајно одступа од нормалне.

Популација и узорак истраживања

Популацију истраживања чине ученици и наставници завршних разреда основне и средње школе на подручју Републике Српске.

Узорак истраживања је структурисан у два подузорка. Први подузорак чине ученици завршних разреда (седми, осми и девети) основне школе и завршних разреда (трећи и четврти) средње школе. Други подузорак чине наставници завршних разреда основне школе и наставници завршних разреда средње школе. Узорком су обухваћени ученици и наставници школа, са подручја Требиња и Источног Сарајева. Укупан узорак чинио је 1073 ученика. Приликом уношења базе елиминисани су испитаници (њих 150) који су дјелимично попунили инструменте, као и испитаници који су у комплетном инструментарију означили један исти степен слагања са тврдњом. Број ученика који је коначно ушао у истраживање је 923. Укупан прикупљен узорак наставника износио је 246. Још током прикупљања података схватили смо да инструмент није прилагођен за наставнике који предају физичко васпитање због специфичности наставног процеса у физичком васпитању. Том приликом елиминисано је 14 инструмената које су попунили наставници физичког васпитања, те 5 инструмената који су попунили учитељи. Укупан број наставника обухваћен овим истраживањем је 227.

Избор школа није био случајан већ је прилагођен могућностима. Узорак је сачињен од група, односно одјељења, што указује на групне и пригодне карактеристике узорка. У табелама које слиједе приказане су основне и средње школе обухваћене истраживањем, као и структура узорка ученика и наставника.

Табела 14.

Основне и средње школе у јединицама локалне самоуправе обухваћене истраживањем

	Узорак ученика (*N= 923*)	**Узорак наставника (*N= 227*)**
1.	ОШ „Свети Сава“ Источно Ново Сарајево	ОШ „Свети Сава“ Источно Ново Сарајево
2.	ОШ „Љутица Богдан“ Калиновик	ОШ „Љутица Богдан“ Калиновик
3.	ОШ „Свети Сава“ Фоча	ОШ „Свети Сава“ Фоча
4.	ОШ „Веселин Маслеша“ Фоча	ОШ „Веселин Маслеша“ Фоча
5.	ОШ „Вук Караџић“ Вишеград	ОШ „Вук Караџић“ Вишеград
6.	ОШ „Свети Сава“ Билећа	ОШ „Свети Сава“ Билећа
7.	ОШ „Вук Караџић“ Требиње	ОШ „Вук Караџић“ Требиње
8.	ЈУ СШЦ „Иво Андрић“ Вишеград	ЈУ СШЦ „Иво Андрић“ Вишеград
9.	ЈУ Гимназија „Калиновик“	ЈУ Гимназија „Калиновик“

10.	ЈУ СШЦ „Фоча“	ЈУ СШЦ „Фоча“
11.	ЈУ СШЦ „Голуб Куреш“ Билећа	ЈУ СШЦ „Голуб Куреш“ Билећа
12.	ЈУ ЦСШ „Требиње“	ЈУ ЦСШ „Требиње“
13.		ЈУ СШЦ „Источна Илица“
14.		ОШ „Јован Јовановић Змај“ Требиње
15.		ОШ „Свети Василије Острошки“ Требиње

Из *Табеле 14.* видљиво је да је за потребе формирања узорка наставника број укључених школа проширен. Истраживањем је обухваћено укупно петнаест школа и то девет основних и шест средњих.

Табела 15.

Структура узорка према нивоу школе и разреду ученика

Основна школа (разред)	Број ученика	Средња школа (разред)	Број ученика
Седми	146	Трећи	244
Осми	154	Четврти	238
Девети	141		
Укупно	441	Укупно	482

Из *Табеле број 15.* видљиво је да је уједначен број ученика седмих (33.1%), осмих (34.9%) и деветих разреда (32.0%). Број испитаника уједначен је и у трећем (5.6%) и четвртом разреду средње школе (49.4%), док с обзиром на ниво школе благо предњаче ученици средње школе. Разлог томе јесте што су одјељења ученика у средњим школама знатно бројнија у односу на основне школе.

Табела 16.

Структура узорка према полу ученика

Пол ученика	Број ученика
Мушки	385
Женски	538
Укупно	923

Структура узорка према полу показује да је истраживањем обухваћено 385 испитаника мушког пола (41.7%) и 538 испитаника женског пола (58.3%).

Табела 17.

Структура узорка према успјеху ученика

Успјех ученика	Број ученика
Недовољан	7
Довољан	17
Добар	193
Врлодобар	322
Одличан	384
Укупно	923

На основу претходно приказане *Табеле 17.* видљиво је да узорак чини 41.6% одличних, 34.9% врлодобрих и 20.9% добрих ученика. Мањи проценат чине недовољни и довољни ученици (2.6%).

Табела 18.

Структура узорка ученика према материјалним приликама породице

Материјалне прилике	Број ученика
Лоше	4
Средње	293
Добре	626
Укупно	923

Структура узорка према материјалним приликама породице ученика показује да већина ученика своје материјалне прилике процјењује као добре (67.8%). Истовремено, из структуре узорка видљиво је да 31.7% ученика своје материјалне прилике процјењује као средње, док је значајно мањи удио ученика који своје материјалне прилике процјењује као лоше (0.4%).

Табела 19.

Структура узорка ученика према учесталости употребе информационих технологија

Учесталост ИТ	Број ученика
Свакодневно	528
Неколико пута недељно	205
Неколико пута мјесечно	87
Ријетко или никада	103
Укупно	923

Из *Табеле 19.* видљиво је да највећи број ученика (57.2%) свакодневно за потребе учења користи рачунар, таблет или паметни телефон. 205 ученика или 22.2% користи

неколико пута недељно, 87 ученика или 9.4% користи неколико пута мјесечно, док 103 ученика или 11.2% ријетко користи информационе технологије за потребе учења или не користи уопште.

Табела 20.

Структура узорка ученика према сврси коришћења информационих технологија

Сврха ИТ	Број ученика
Искључиво у сврхе учења	166
Истовремено и за учење и за неке друге активности	757
Укупно	923

Структура узорка према сврси коришћења информационих технологија показује значајно мањи удио ученика који користе информационе технологије искључиво у сврхе учења (18%). Проценат ученика који користе рачунар, таблет или паметни телефон истовремено, и за учење и за неке друге активности, износи 82%.

Табела 21.

Структура узорка ученика с обзиром на стручну спрему родитеља

Мајка	Број ученика	Отац	Број ученика
Основна	21	Основна	23
Средња	565	Средња	589
Виша или факултет	337	Виша или факултет	311
Укупно	923	Укупно	923

Из *Табеле 21.* видљиво је да је највећи број ученика чији су родитељи завршили средњу стручну спрему (63.8% отац; 61.1% мајка). Уочава се блага разлика у проценту средње стручне спреме у корист очева (63.8% отац; 61.1% мајка), док је код завршене више школе или факултета блага разлика у корист мајки (36.6% мајка; 33.7% отац). Истовремено, структура узорка показује да је мањи проценат родитеља завршио само основну школу, и то 2.3% мајки и 2.5% очева, што указује на релативно ниску заступљеност нижег нивоа образовања у посматраној популацији.

Табела 22.

Структура узорка наставника с обзиром на пол

Пол	Број наставника
Мушки	58
Женски	169
Укупно	227

Структура узорка наставника с обзиром на пол указује на полну диспропорцију у корист наставница. Ова разлика указује на већу заступљеност жена у наставничком позиву, што је у складу са општим тенденцијама у школском систему.

Табела 23.

Структура узорка наставника с обзиром на дужину радног стажа

Дужина радног стажа	Број наставника
До 5 година	52
Од 5 до 10 година	38
Преко 10 година	137
Укупно	227

Највећи проценат наставника има више од десет година радног искуства (60.4%). Значајно мањи удио чине наставници до пет година радног искуства (22.9%), док 16.7% наставника има између пет и десет година радног искуства.

Табела 24.

Структура узорка наставника с обзиром на ниво школе у којој је запослен

Запослен у	Број наставника
Основној школи	130
Средњој школи	97
Укупно	227

Када је ријеч о нивоу школе у којој су наставници запослени, 57.3% наставника ради у основној школи, док 42.7% наставника ради у средњој школи.

Табела 25.

Структура узорка наставника с обзиром на стручну спрему

Стручна спрема	Број наставника
Виша	15
Факултет	192
Мастер или магистарски	20
Укупно	227

Структура узорка наставника према степену стручне спреме показује да највећи број наставника има завршен факултет (84.6%), 8.8% наставника има завршен мастер или магистарски, док 6.6% наставника има завршену вишу школу. Будући да је у узорку био један наставник са завршеним докторатом, он је, ради статистичке уједначености и валиднијег приказа, придружен категорији мастера/магистарског нивоа образовања.

Табела 26.

Структура узорка наставника с обзиром на групу предмета коју предају

Група предмета	Број наставника
Природно-математичка група	85
Друштвено-хуманистичка група	57
Језичка група предмета	72
Умјетничка група предмета	13
Укупно	227

Структура узорка према групи предмета које наставници предају приказује да је најзаступљенија природно-математичка група предмета (37.4%), затим нешто мање наставника који предају језичку групу предмета (31.7%), затим 57 наставника (25.1%) који предају друштвено-хуманистичку групу предмета, те 5.7% наставника који предају умјетничку групу предмета.

Организација и ток истраживања

Истраживање је реализовано у неколико етапа. У првој етапи, током 2022., 2023. и 2024. године разматрана је релевантна, доступна литература ради утврђивања теоријских основа дефинисаног проблема. На темељу критичке анализе прикупљене литературе приступило се изради теоријског дијела истраживања. Према утврђеном методолошком оквиру услиједиле су и припреме за истраживање. У сљедећој етапи приступило се одабиру репрезентативног узорка, изради и одабиру инструмената намијењених ученицима и наставницима. Да би се могло реализовати истраживање у школама, било је неопходно обратити се Републичком педагошком заводу Републике Српске и Министарству просвјете и културе Републике Српске, које је дало сагласност за спровођење истраживања (Број: 07.051/052-1440-3/25 од 28.05.2025). Рад на терену, тј. само провођење истраживања је изршено једним дијелом током првог полугодишта

школске 2025/26. године, те у другом полугодишту 2025/26. Теренски рад реализован је у сарадњи са директорима, педагозима, те наставницима и ученицима из одабраних основних школа. Завршна етапа у истраживању јесте обрада добијених података и њихова интерпретација, као и извођење закључака.

Значај истраживања

Теоријски значај истраживања огледа се у дефинисању и образложењу како саморегулисаног учења у цјелини, тако и сваког његовог парцијалног дијела, односно структуре која га чини. Кроз теоријски дио рада дефинисане су и образложене све индивидуалне, породичне и школске варијабле узете у обзир приликом истраживања. Самим тим, даје се скроман допринос богаћењу и развоју педагошке теорије и праксе. Додатно се освијетлио системски приступ истом, те односи и улога индивидуалних и контекстуалних фактора у саморегулисаном учењу ученика. Такође, јасно су идентификовани теоријско-методолошки проблеми саморегулисаног учења. Истраживање знатно може допринијети развоју одређених педагошких дисциплина као што су: методика васпитно-образовног рада, дидактика, породична педагогија, школска педагогија.

Резултати проучавања и истраживања имају и педагошке импликације у васпитно-образовној пракси. Добијени резултати се могу користити при унапређењу васпитно-образовног рада у школи, али и у породичној педагогији. Резултати истраживања показаће како и на који начин ученици уче, које стратегије користе, те које стратегије и у којим околностима је неопходно унапређивати. Добијени резултати истраживања доприносе унапређивању квалитета наставе, односно креирању таквог наставног амбијента и стила рада наставника који промовише активно учешће ученика у учењу. Такође, резултати промовишу адекватну употребу хумора у наставном процесу који доприноси и подстиче саморегулисано учење ученика. Утврђени резултати доприносе сагледавању породичног контекста који може имати позитивне или негативне утицаје на развој саморегулисаног учења. Практични значај се уједно огледа и у унапређивању сарадње породичног и школског окружења. Резултати истраживања указаће и које индивидуалне карактеристике ученика подстичу саморегулисано учење, а којим ученицима је неопходно пружити додатну подршку у учењу. Значај и иновативност истраживања, поред индивидуалних карактеристика, огледа се у

повезивању саморегулисаног учења са два значајна фактора везана за учење уопште (наставници и родитељи), обједињавање свих компоненти саморегулисаног учења, а не парцијалних, као и цјелокупној обухватности већег броја варијабли у једном истраживању, те нови инструментаријум родитељских и наставничких стилова. Утврђени резултати отварају и нова питања и указују на потребу за даљим истраживањима која би обухватила различите методолошке приступе.

Етичка начела истраживања

С обзиром на то да узорак истраживања чине ученици основношколског и средњошколског узраста, прије почетка самог истраживања, било је потребно обезбиједити сагласност *Министарства просвјете и културе Републике Српске* за реализацију истраживања у основним и средњим школама како би се потврдила испуњеност етичких начела у планираном истраживању на овом узрасту ученика (Број: 07.051/052-1440-3/25 од 28.05.2025), а уједно уважила и Упутства о начину реализације програма, пројеката и других активности у школама („Службени гласник Републике Српске“ број 22/23, 24/19).

Проведено истраживање било је анонимно, а учешће ученика и наставника на добровољној основи. Сви извјештаји настали на темељу овог истраживања користиће резултате који говоре о групи ученика и наставника уопштено, док се неће наводити подаци појединачног учесника, што јасно имплицира да је заштита тајности података испоштована.

Испоштован је и етички кодекс у вези са преузимањем истраживачких инструмената коришћених у истраживању. Инструменти који су дати јавно остављају могућност слободног преузимања уз адекватно навођење референце, док је за преостале инструменте добијена сагласност оригиналних аутора.

Рад на терену реализован је у школском амбијенту у складу са договором и препорукама стручних сарадника и директора школа, те нису постојали ризици који се односе на ученике или наставнике.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Након интерпретације теоријског дијела проучавања и приказивања релевантних педагошких утемељења саморегулисаног учења, као и других варијабли истраживања, приказан је методолошки оквир истраживања. Слиједи представљање емпиријског дијела истраживања. У наставку текста биће приказани резултати истраживања и њихова интерпретација и то редослиједом који прати дефинисане истраживачке задатке и хипотезе.

САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ И СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

Први истраживачки задатак односио се на испитивање статистички значајних разлика у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике. Од варијабли које се односе на социјално статусне карактеристике ученика издвојене су: пол, ниво школе, разред основне школе, разред средње школе, стручна спрема мајке, стручна спрема оца, школски успјех, материјалне прилике породице, учесталост употребе информационих технологија у учењу, те сврха коришћења информационих технологија у учењу. С обзиром на то да структуру саморегулисаног учења ученика чине три шире компоненте (мотивациона, когнитивно-метакогнитивна и компонента управљања ресурсима), резултате испитивања разлика с обзиром на социјално статусне варијабле приказујемо посебно за сваку компоненту.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на пол

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на пол. Вриједности Смирнов-Колмогорљевог теста показују да све анализиране дистрибуције саморегулисаног учења статистички значајно одступају од нормалне ($p<.05$). Сходно томе, примијењен је непараметријски Мен-Витнијев тест за независне узорке. У *Табели 27.* приказани су

резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на пол ученика.

Табела 27.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на пол ученика

Мотивациона компонента	**Пол**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Интринзична мотивација	мушки	385	447.02	172104.50	97799.500	-1.447	.148
	женски	538	472. 72	254321.50			
	укупно	923					
Екстринзична мотивација	мушки	385	419.81	161628.50	87323.500	-4.074	**.000****
	женски	538	492.19	264797.50			
	укупно	923					
Вјеровање у учење	мушки	385	444.58	169624.50	95319.500	-2.072	**.038***
	женски	538	477.33	256801.50			
	укупно	923					
Самоефикасност	мушки	385	430.00	165551.50	91246.500	-3.087	**.002****
	женски	538	484.90	260874.50			
	укупно	923					
Анксиозност	мушки	385	424.16	163302.00	88997.000	-3.652	**.000****
	женски	538	489.08	263124.00			
	укупно	923					

**p<0.01; *p<0.05;

Резултати приказани у *Табели 27.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на пол ученика. Добијени резултати показују да су разлике присутне у свим димензијама мотивационе компоненте, изузев у интринзичној мотивацији. У складу са овим истраживањем су и резултати других истраживања (Jandrić i sar., 2018; Sivrikaya, 2019), док резултати Колудровић и Реић Ерцеговац (2014) показују супротно. На основу виших средњих рангова уочава се да је екстринзична мотивација заступљенија код ученика женског пола. У истраживању Мирков (2010), ученици мушког пола су израженије усмјерени на екстринзичне циљеве, што је у супротности са добијеним резултатима овог истраживања. Такође, на основу података из *Табеле 27.* уочава се да су димензије самоефикасности, вјеровања у учење и анксиозности израженије код ученика женског пола, за разлику од мушког пола. Резултати овог истраживања су у складу са другим истраживањима према којима ученице, за разлику од ученика, показују виши ниво перципиране самоефикаснсти (Koludrović i Radnić, 2013; Hasan & Parvez, 2019; Shkullaku, 2013; Šimić Šašić i Sorić, 2011). Супротно томе, бројна истраживања нису потврдила

постојање статистички значајних разлика у димензији самоефикасности с обзиром на пол ученика (Jandrić i sar., 2018; Ghazvini & Khajehpour, 2011; Meera & Jumana, 2015; Dagnew, 2017; Fuentes et al., 2019). Ранија истраживања такође потврђују да је анксиозност израженија код ученика женског пола (Ghazvini & Khajehpour, 2011; Fuentes et al., 2019). Резултати указују да је мотивациона компонента у великој мјери статистички значајно диференцирана с обзиром на пол ученика.

У *Табели 28.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на пол ученика.

Табела 28.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на пол ученика

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Пол**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Понављање	мушки	385	394.41	151848.50	77543.500	-6.531	**.000****
	женски	538	510.37	274577.50			
	укупно	923					
Елаборација	мушки	385	407.60	156924.50	82619.500	-5.249	**.000****
	женски	538	500.93	269501.50			
	укупно	923					
Организација	мушки	385	350.94	135112.50	60807.500	-10.722	**.000****
	женски	538	541.47	291313.50			
	укупно	923					
Критичко мишљење	мушки	385	456.03	175572.00	101267.000	-.576	.564
	женски	538	466.27	250854.00			
	укупно	923					
Метакогниција	мушки	385	395.06	152098.50	77793.500	-6.456	**.000****
	женски	538	509.90	274327.50			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 28.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на пол ученика. Добијени резултати указују да су разлике присутне у свим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте, изузев у критичком мишљењу. На основу виших вриједности средњих рангова уочава се да су димензије понављања градива, елаборације, организације и метакогниције израженије код ученика женског пола. Ранија истраживања потврђују статистички значајну разлику у метакогнитивној димензији, при чему је ученици женског пола процјењују као израженију (Fuentes et al.,

2019). Резултати приказани у *Табели 28.* у складу су са резултатима добијеним у САД, гдје ученици женског пола, све димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте процјењују као израженије (Bidjerano, 2005). Други аутори такође (Nikčević-Milković i Tatalović-Vorkapić, 2020) потврђују да су адаптивне стратегије учења попут елаборације и организације градива, за разлику од малаадаптивних стратегија, израженије код ученика женског пола. Резултати на нивоу компоненте указују на то да је когнитивно-метакогнитивна компонента статистички значајно диференцирана с обзиром на пол ученика.

У *Табели 29.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на пол ученика.

Табела 29.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на пол ученика

Компонента управљања ресурсима	**Пол**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Организација времена и окружења	мушки	385	411.06	158256.50	83951.500	-4.915	**.000****
	женски	538	498.46	268169.50			
	укупно	923					
Регулација уложеног труда	мушки	385	428.01	164783.50	90478.500	-3.281	**.001****
	женски	538	486.32	261642.50			
	укупно	923					
Вршњачко учење	мушки	385	428.51	164975.50	90670.500	-3.237	**.001****
	женски	538	485.97	26145.50			
	укупно	923					
Тражење помоћи	мушки	385	414.14	159443.50	85138.500	-4.625	**.000****
	женски	538	496.25	266982.50			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 29.* показују да постоје статистички значајне разлике у свим димензијама компоненте управљања ресурсима с обзиром на пол ученика. Виши средњи рангови указују да ученици женског пола, за разлику од ученика мушког пола, све димензије компоненте управљања ресурсима у учењу процјењују као израженије. Ученици женског пола, за разлику од ученика мушког пола, процјењују димензију регулације уложеног труда као израженију. Организација времена и окружења развијенија је код ученика женског пола, док су димензије вршњачког учења и тражења помоћи присутније код ученика женског пола него код ученика мушког пола. Приказани

резултати у *Табели 29.* су у складу са резултатима истраживања (Bidjerano, 2005) који потврђују да ученици женског пола показују развијенију организацију времена и окружења и израженију регулацију уложеног труда. Резултати на нивоу компоненте показују да је компонента управљања ресурсима статистички значајно диференцирана с обзиром на пол ученика. Посматрано у синтези све три компоненте, саморегулисано учење је израженије код ученика женског пола, за разлику од мушког.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво школе

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво школе. Разлике у процјенама саморегулисаног учења, између ученика различитог нивоа школе, испитиване су непараметријским Мен-Витнијевим тестом за независне узорке. У *Табели 30.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе.

Табела 30.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе

Мотивациона компонента	**Ниво школе**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Интринзична мотивација	основна	441	440.69	193903.00	96883.000	-2.324	**.020***
	средња	482	481,41	232523.00			
	укупно	923					
Екстринзична мотивација	основна	441	505.41	222379.00	87161.000	-4.729	**.000****
	средња	482	422.46	204047.00			
	укупно	923					
Вјеровање у учење	основна	441	477.57	210132.50	99407.500	-1.700	.089
	средња	482	447.81	216293.50			
	укупно	923					
Самоефикасност	основна	441	459.90	202355.00	105335.000	-.229	.819
	средња	482	463.92	224071.00			
	укупно	923					
Анксиозност	основна	441	478.41	210502.50	99037.500	-1.787	.074
	средња	482	447.05	215923.50			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 30.* показују да постоје статистички значајне разлике у двије димензије мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на ниво школе. Статистички значајне разлике утврђене су у димензијама интринзичне и екстринзичне мотивације. Виши средњи рангови указују да је интринзична мотивација заступљенија код ученика средње школе, док је код ученика основне школе заступљенија екстринзична мотивација. У димензијама самоефикасности, вјеровања у учење и анксиозности, нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на ниво школе. Добијени резултати указују на то да ниво школе представља дјелимично значајан фактор мотивационе компоненте, будући да су статистички значајне разлике утврђене само у квалитативној усмјерености мотивације.

У *Табели 31.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе.

Табела 31.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Ниво школе**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Понављање	основна	441	436.34	191988.50	94968.500	-2.798	**.005****
	средња	482	485.38	234437.50			
	укупно	923					
Елаборација	основна	441	445.47	196005.50	98985.500	-1.800	.072
	средња	482	477.06	230420.50			
	укупно	923					
Организација	основна	441	453.39	199492.50	102472.500	-.938	.348
	средња	482	469.84	226933.50			
	укупно	923					
Критичко мишљење	основна	441	481.70	211947.00	97593.000	-2.146	**.032***
	средња	482	444.06	214479.00			
	укупно	923					
Метакогниција	основна	441	484.20	213046.50	96493.500	-2.415	**.016***
	средња	482	441.78	213379.50			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 31.* показују да постоје статистички значајне разлике у три димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика у зависности од нивоа школе. Статистички значајне разлике утврђене су у димензијама понављања, критичког мишљења и метакогниције. Виши средњи рангови указују да је код ученика средње школе израженије понављање градива, док је код

ученика основне школе израженије критичко мишљење и метакогницица. У димензијама елаборације и организације градива нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на ниво школе. Резултати указују на то да ниво школе представља дјелимично значајан фактор когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 32.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на ниво школе.

Табела 32.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на ниво школе

Компонента управљања ресурсима	**Ниво школе**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Организација времена и окружења	основна	441	530.98	233632.50	75907.500	-7.508	**.000****
	средња	482	399,16	192793.50			
	укупно	923					
Регулација уложеног труда	основна	441	514.87	226544.50	82995.500	-5.759	**.000****
	средња	482	413.83	199881.50			
	укупно	923					
Вршњачко учење	основна	441	466.51	205263.00	104277.000	-,491	.623
	средња	482	457.89	221163.00			
	укупно	923					
Тражење помоћи	основна	441	477.08	209913.50	99626.500	-1.644	.100
	средња	482	448.27	216512.50			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 32.* указују да постоје статистички значајне разлике у двије димензије компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на ниво школе. Разлике су значајне у димензијама организације времена и окружења и регулације уложеног труда. Средњи рангови указују да је димензија организације времена и окружења развијенија код ученика основне школе, за разлику од ученика средње школе. Такође, димензија регулације уложеног труда је израженија код ученика основне школе, за разлику од ученика средње школе. У димензијама вршњачког учења и тражења помоћи нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на ниво школе.

Азеведо и сарадници (2012) саморегулисано учење посматрају као јединствен конструкт и указују на статистички значајне разлике у односу на узраст ученика. Резултати указују да ученици старијих разреда показују ниже резултате у саморегулисаном учењу за разлику од млађих ученика. Резултати овог истраживања у великој мјери потврђују наведене резултате, иако такав образац није уочен код свих димензија у којима се

показала статистички значајна разлика. Резултати истраживања указују на то да ниво школе представља дјелимично значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред основне школе

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред основне школе. За испитивање разлика у процјенама саморегулисаног учења и три или више независних група примијењен је непараметријски Краскал-Волисов тест. У *Табели 33.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред основне школе.

Табела 33.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред основне школе

Мотивациона компонента	**Разред ОШ**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична	седми	146	244.32	7.782	2	**.020***
	осми	154	214.15			
	девети	141	204.34			
	укупно	441				
Екстринзична	седми	146	237.06	3.497	2	.174
	осми	154	212.15			
	девети	141	214.04			
	укупно	441				
Вјеровање у учење	седми	146	232.74	2.504	2	.286
	осми	154	209.54			
	девети	141	221.37			
	укупно	441				
Самоефикасност	седми	146	228.98	1.049	2	.592
	осми	154	213.94			
	девети	141	220.45			
	укупно	441				
Анксиозност	седми	146	213.79	3.427	2	.180
	осми	154	236.28			
	девети	141	211.78			
	укупно	441				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 33.* показују статистички значајну разлику у димензији интринзичне мотивације. У свим преосталим димензијама мотивационе компоненте саморегулисаног учења, нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на разред основне школе. Средњи рангови указују да је интринзична мотивација најзаступљенија код ученика седмог разреда, након чега опада са преласком ученика у више разреде. Резултати истраживања Јурић-Вукелић (2022) указују да интринзична и екстринзична мотивација нису статистички значајно повезане са узрастом ученика. Добијени резултати приказани у *Табели 33.* у складу су са резултатима наведеног истраживања само у димензији екстринзичне мотивације. У димензији интринзичне мотивације резултати се разликују, будући да са преласком у више разреде средњи рангови опадају. Истраживање које је обухватило ученике узраста од 11 до 16 година, показује да интринзична мотивација биљежи највећи пад на узрасту између 13-14 година (Gnambs & Hanfstingl, 2016), што је у потпуности у складу са резултатима овог истраживања. Резултати указују на то да разред основне школе не представља значајан фактор мотивационе компоненте, изузев у димензији интринзичне мотивације.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењена су три Мен-Витнијева теста уз Бонферони корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.017 (0,05/3). У *Табели 34.* приказани су резултати парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на разред основне школе.

Табела 34.

Разлике парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на разред основне школе.

Интринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Седми	18.00	Седми – Осми	9729.000	-2.020	.043		p < .017
Осми	16.00	Седми – Девети	8401.500	-2.698	**.007**	**.16**	
Девети	16.00	Осми – Девети	10399.000	-0.627	.530		

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017) показује да нису утврђене статистички значајне разлике у димензији интринзичне мотивације између ученика седмих и осмих разреда (z=-2.020; p>.017), као ни између ученика осмих и деветих разреда (z=-.627; p>.017). Статистички значајна разлика утврђена је између ученика седмих и деветих разреда, уз малу величину ефекта (z=-2.698; p<.017; r=.16). Добијени резултати указују да је интринзична мотивација најзаступљенија код ученика седмих разреда те да значајно опада код ученика деветих

разреда, док нам Коенов коефицијент указује да је разлика између група мале величине ефекта.

У *Табели 35.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред основне школе.

Табела 35.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред основне школе

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Разред ОШ**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	седми	146	231.31	1.838	2	.399
	осми	154	211.40			
	девети	141	220.81			
	укупно	441				
Елаборација	седми	146	239.13	4.480	2	.106
	осми	154	213.63			
	девети	141	210.27			
	укупно	441				
Организација	седми	146	233.75	2.197	2	.333
	осми	154	214.19			
	девети	141	215.24			
	укупно	441				
Критичко мишљење	седми	146	248.17	10.921	2	**.004****
	осми	154	214.50			
	девети	141	199.96			
	укупно	441				
Метакогниција	седми	146	246.16	8.512	2	**.014***
	осми	154	208.55			
	девети	141	208.55			
	укупно	441				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 35.* показују да постоје статистички значајне разлике с обзиром на разред основне школе у димензијама критичког мишљења и метакогниције. У нижим разредима критичко мишљење и метакогниција су израженији, за разлику од виших разреда. Средњи рангови показују да су критичко мишљење и метакогниција мање изражени како ученици прелазе у више разреде. У свим преосталим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика, нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на разред основне школе. Добијени резултати указују на то да разред основне школе представља дјелимично

релевантан фактор когнитивно-метакогнитивне компоненте, будући да су разлике статистички значајне само у димензијама критичког мишљења и метакогниције.

У Табели 36. приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на разред основне школе.

Табела 36.

Разлике парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на разред основне школе.

Критичко мишљење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Седми	21.00	Седми – Осми	9547.000	-2,262	.024		p < .017
Осми	20.00	Седми – Девети	8020.500	-3,239	**.001**	**.19**	
Девети	20.00	Осми – Девети	10163.000	-0,950	.342		

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује да не постоје статистички значајне разлике у димензији критичког мишљења између ученика седмих и осмих разреда (z=-2.262; p>.017), као ни између осмих и деветих разреда (z=-.950; p>.017). Статистички значајна разлика утврђена је између ученика седмих и деветих разреда, уз малу величину ефекта (z=-3.239; p<.017; r=.19). Резултати указују на то да је димензија критичког мишљења најизраженија код ученика седмих разреда те да значајно опада код ученика деветих разреда. Величина Коеновог коефицијента показује да је разлика између група мале величине ефекта.

У *Табели 37.* приказани су резултати парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на разред основне школе.

Табела 37.

Разлике парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на разред основне школе

Метакогниција	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Седми	53.00	Седми – Осми	9315.000	-2.567	**.010**	**.15**	p < .017
Осми	50.00	Седми – Девети	8547.000	-2.485	**.013**	**.15**	
Девети	50.00	Осми – Девети	10847.500	-0.013	.990		

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује да не постоји статистички значајна разлика у

метакогнитивној димензији између ученика осмих и деветих разреда (z=-.013; p>.017). Статистички значајне разлике утврђене су између ученика седмих и осмих разреда (z=-2.567; p<.017; r=.15), и између ученика седмих и деветих разреда (z=-2.485; p<.017; r=.15), уз мале величине ефекта. Резултати указују да је метакогниција статистички значајно израженија код ученика нижих разреда. Утврђена је разлика мале величине ефекта што указује на релативну сличност група.

У *Табели 38.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на разред основне школе.

Табела 38.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на разред основне школе

Компонента управљања ресурсима	**Разред ОШ**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Организација времена и окружења	седми	146	245.67	8.981	2	**.011***
	осми	154	202.47			
	девети	141	215.69			
	укупно	441				
Регулација уложеног труда	седми	146	246.22	9.173	2	**.010***
	осми	154	203.04			
	девети	141	214.50			
	укупно	441				
Вршњачко учење	седми	146	224.78	2.188	2	.335
	осми	154	229.13			
	девети	141	208.21			
	укупно	441				
Тражење помоћи	седми	146	221.55	0.085	2	.959
	осми	154	218.72			
	девети	141	222.92			
	укупно	441				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 38.* показују статистички значајне разлике у димензијама организације времена и окружења и регулације уложеног труда с обзиром на разред основне школе. Средњи рангови показују да је димензија организације времена и окружења најразвијенија код ученика седмих разреда, затим код ученика деветих разреда, док је најмање развијена код ученика осмих разреда. Димензија регулације уложеног труда је најизраженија код ученика седмих разреда, затим код ученика деветих разреда, док је најмање изражена код ученика осмих разреда. У димензијама вршњачког учења и тражења помоћи нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на

разред основне школе. Добијени резултати указују на то да је разред основне школе дјелимично значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу.

У *Табели 39.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на разред основне школе.

Табела 39.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на разред основне школе

Организација времена и окружења	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Седми	41.00	Седми – Осми	9051.000	-2.929	**.004**	**.17**	p < .017
Осми	37.00	Седми – Девети	8882.500	-2.008	.045		
Девети	38.00	Осми – Девети	10195.000	-0.905	.365		

Резултати Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показују да не постоје статистички значајне разлике у димензији организације времена и окружења између ученика осмих и деветих разреда (z=-.905; p>.017), као ни између ученика седмих и деветих разреда (z=-2.008; p>.017). Резултати из табеле потврђују статистички значајну разлику између ученика седмих и осмих разреда, уз малу величину ефекта (z=-2.929; p<.017; r=.17). Резултати показују да је организација времена и окружења статистички значајно развијенија код ученика седмих разреда, за разлику од осмих. Утврђена је разлика мале величине ефекта што указује на релативну сличност група.

У *Табели 40.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на разред основне школе.

Табела 40.

Разлике парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на разред основне школе.

Регулација уложеног труда	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Седми	20.00	Седми – Осми	9089.500	-2.871	**.004**	**.17**	p < .017
Осми	18.00	Седми – Девети	8763.000	-2.181	.029		
Девети	18.00	Осми – Девети	10243.500	-0.840	.401		

Резултати Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показују да не постоје статистички значајне разлике у димензији регулације уложеног труда између ученика осмих и деветих разреда (z=-0.840; p>.017), као ни између ученика седмих и деветих разреда (z=-2.181; p>.017). Статистички значајна разлика утврђена је између ученика седмих и осмих разреда, уз малу величину ефекта (z=-2.871; p<.017; r=.17). Може се закључити да је регулација уложеног труда израженија код ученика седмих, за разлику од осмих разреда, али та разлика није велика у практичном смислу.

Резултати истраживања у коме је саморегулисано учење посматрано као јединствен конструкт указују на статистички значајне разлике у саморегулисаном учењу с обзиром на узраст. Ученици старијих разреда показују ниже резултате у саморегулисаном учењу за разлику од млађих ученика (Azevedo et al., 2012), што је у складу са добијеним резултатима овог истраживања. Резултати приказани у претходним табелама показују да у свим димензијама у којима се показала статистички значајна разлика, ученици старијих разреда имају мање изражене димензије саморегулисаног учења.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред средње школе

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред средње школе. Разлике у процјенама саморегулисаног учења између ученика трећих и четвртих разреда средње школе, испитиване су непараметријским Мен-Витнијевим тестом. У *Табели 41.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред средње школе.

Табела 41.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред средње школе

Мотивациона компонента	**Разред СШ**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Интринзична мотивација	трећи	244	226.73	55321.50	25431.500	-2.363	**.018***
	четврти	238	256.64	61081.50			

	укупно	482					
Екстринзична мотивација	трећи	244	246.50	60145.00	27817.000	-0.799	.425
	четврти	238	236.38	56258.00			
	укупно	482					
Вјеровање у учење	трећи	244	232.13	56638.50	26748.500	-1.502	.133
	четврти	238	251.11	59764.50			
	укупно	482					
Самоефикасност	трећи	244	225.36	54989.00	25099.000	-2.577	**.010***
	четврти	238	258.04	61414.00			
	укупно	482					
Анксиозност	трећи	244	259.67	63360.00	24602.000	-2.904	**.004****
	четврти	238	222.87	53043.00			
	укупно	482					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 41.* показују да постоји статистички значајна разлика у три димензије мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на разред средње школе. Разлике су статистички значајне у димензијама интринзичне мотивације, самоефикасности и анксиозности. Средњи рангови указују да је димензија интринзичне мотивације заступљенија код ученика четвртих разреда средње школе. Такође, ученици четвртих разреда, за разлику од трећих, димензију самоефикасности процјењују као израженију, док је према средњим ранговима анксиозност при учењу израженија код ученика трећих разреда средње школе. Добијени резултати у димензији самоефикасности су у складу са резултатима које наводе Зимерман и Мартинес-Понс (1990). Међутим, резултати одступају од истраживања која показују да ученици млађег узраста имају већу самопроцјену самоефикасности (Koludrović i Radnić, 2013; Jandrić i sar., 2018; Caprara et al., 2008). Нису утврђене статистички значајне разлике у димензијама екстринзичне мотивације и вјеровања у учење, с обзиром на разред средње школе. Укупни резултати указују на то да је разред средње школе дјелимично значајан фактор мотивационе компоненте, будући да су разлике статистички значајне у појединим димензијама.

У *Табели 42.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред средње школе.

Табела 42.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на разред средње школе

Когнитивно-метакогнитивна компонента	Разред СШ	*N*	Средњи ранг	Сума ранга	Мен-Витнијев тест	*z*	*p*
Понављање	трећи	244	228.60	55779.00	25889.000	-2.063	**.039***
	четврти	238	254.72	60624.00			
	укупно	482					
Елаборација	трећи	244	229.63	56029.00	26139.000	-1.896	.058
	четврти	238	253.67	60374.00			
	укупно	482					
Организација	трећи	244	233.25	56914.00	27024.000	-1.318	.187
	четврти	238	249.95	59489.00			
	укупно	482					
Критичко мишљење	трећи	244	227.79	55580.50	25690.500	-2.191	**.028***
	четврти	238	255.56	60822.50			
	укупно	482					
Метакогниција	трећи	244	239.57	58455.50	28565.500	-0.308	.758
	четврти	238	243.48	57947.50			
	укупно	482					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 42.* показују да постоје статистички значајне разлике у двије димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења, с обзиром на разред средње школе. Разлике су статистички значајне у димензијама понављања и критичког мишљења. Средњи рангови показују веће вриједности у обје димензије код ученика четвртих разреда средње школе, за разлику од ученика трећих разреда. С обзиром на разред средње школе, нису утврђене статистички значајне разлике у димензијама елаборације, организације и метакогниције. Добијени резултати указују на то да постоје статистички значајне разлике с обзиром на разред средње школе у оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте, али оне нису утврђене у свим испитиваним димензијама.

У *Табели 43.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на разред средње школе.

Табела 43.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на разред средње школе

Компонента управљања ресурсима	Разред СШ	*N*	Средњи ранг	Сума ранга	Мен-Витнијев тест	*z*	*p*

Организација времена и окружења	трећи	244	238.93	58298.50	28408.500	-0.411	.681
	четврти	238	244.14	58104.50			
	укупно	482					
Регулација уложеног труда	трећи	244	236.62	57736.00	27846.000	-0.779	.436
	четврти	238	246.50	58667.00			
	укупно	482					
Вршњачко учење	трећи	244	242.85	59255.00	28707.000	-0.216	.829
	четврти	238	240.12	57148.00			
	укупно	482					
Тражење помоћи	трећи	244	247.23	60324.50	27637.500	-0.917	.359
	четврти	238	235.62	56078.50			
	укупно	482					

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 43.* показују да не постоје статистички значајне разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на разред средње школе. На основу добијених резултата може се закључити да разред средње школе није значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на стручну спрему родитеља

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на стручну спрему њихових родитеља. За испитивање разлика у процјенама саморегулисаног учења и три или више независних група примијењен је непараметријски Краскал-Волисов тест. У наредним табелама приказани су резултати испитивања разлика у процјенама саморегулисаног учења с обзиром на степен стручне спреме родитеља.

Табела 44.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме родитеља

Мотивациона компонента	**ССР**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична	Мајка О	21	493.88	0.453	2	.797
	Мајка С	565	463.24			
	Мајка ВиФ	337	456.54			
	Отац О	23	400.04	2.427	2	.297
	Отац С	589	456.69			
	Отац ВиФ	311	476.65			

Екстринзична	Мајка О	21	481.40	5.894	2	.053
	Мајка С	565	444,63			
	Мајка ВиФ	337	488,63			
	Отац О	23	468.07	4.710	2	.095
	Отац С	589	447.87			
	Отац ВиФ	311	488.31			
Вјеровање у учење	Мајка О	21	428.95	3.865	2	.145
	Мајка С	565	449.43			
	Мајка ВиФ	337	483.83			
	Отац О	23	436.93	1.650	2	.438
	Отац С	589	454.92			
	Отац ВиФ	311	477.26			
Самоефикасност	Мајка О	21	422.95	12.440	2	**.002****
	Мајка С	565	438.72			
	Мајка ВиФ	337	502.21			
	Отац О	23	338.24	9.724	2	**.008****
	Отац С	589	451.27			
	Отац ВиФ	311	491.47			
Анксиозност	Мајка О	21	440.33	0.162	2	.922
	Мајка С	565	463.10			
	Мајка ВиФ	337	460.13			
	Отац О	23	607.09	7.002	2	**.030***
	Отац С	589	458.42			
	Отац ВиФ	311	458.04			

**p<.01; *p<.05; ССР – стручна спрема родитеља; О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет

Резултати приказани у *Табели 44.* показују да постоје статистички значајне разлике у појединим димензијама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на степен стручне спреме родитеља. Статистички значајна разлика утврђена је у димензији самоефикасности код оба родитеља, док је у димензији анксиозности разлика значајна само с обзиром на степен стручне спреме оца. Нису утврђене статистички значајне разлике у димензијама интринзичне мотивације, екстринзичне мотивације и вјеровања у учење.

Резултати указују да је самоефикасност за учење израженија код ученика чији су родитељи завршили вишу школу или факултет, у односу на ученике чији родитељи имају нижи степен стручне спреме. Анксиозност при учењу је најизраженија код ученика чији су очеви завршили основну школу, док се са вишим степеном стручне спреме очева биљежи мање изражена анксиозност код ученика. Утврђени резултати указују на статистички значајне разлике у појединачним димензијама мотивационе компоненте с обзиром на степен стручне спреме родитеља, при чему су поједине димензије значајне за оба родитеља, а поједине само за очеве. С обзиром на број испитаника у категорији ученика чији су родитељи завршили основну школу, резултате не треба тумачити као

константне. Истовремено, то је још један разлог зашто је примјена накнадних анализа оправдана.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењена су три Мен-Витнијева теста уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.017 (0,05/3). У *Табели 45.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на степен стручне спреме родитеља.

Табела 45.

Разлике парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на степен стручне спреме родитеља

Самоефикасност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Мајка О	40.00	Мајка О – Мајка С	5728.500	-0.268	.789		p < .017
Мајка С	41.00	Мајка О – Мајка ВиФ	2922.500	-1.321	.187		
Мајка ВиФ	43.50	Мајка С – Мајка ВиФ	81847.500	-3.463	**.001**	**.16**	
Отац О	35.00	Отац О – Отац С	5075.500	-2.043	.041		
Отац С	42.00	Отац О – Отац ВиФ	2428.000	-2.572	**.010**	**.14**	
Отац ВиФ	42.00	Отац С – Отац ВиФ	83572.000	-2.163	.031		

О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији самоефикасности између ученика чије су мајке завршиле средњу стручну спрему и вишу школу или факултет (z=-3.463; p<.017). Вриједност Коеновог коефицијента указује да је разлика између група мале величине ефекта (r=.16). Такође, статистички значајна разлика у димензији самоефикасности утврђена је између ученика чији су очеви завршили основну школу и вишу школу или факултет, уз малу величину ефекта (z=-2.572; p<.017; r=.14). Добијени резултати, с обзиром на стручну спрему очева су ограничени структуром узорка, те их не треба тумачити као константне. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике у димензији самоефикасности (p>.017). Резултати указују на то да је димензија самоефикасности израженија код ученика чије мајке имају виши степен стручне спреме.

У *Табели 46.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на степен стручне спреме очева.

Табела 46.

Разлике парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на степен стручне спреме очева

Анксиозност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Отац О	22.00	Отац О – Отац С	4587.500	-2.631	**.009**	**.11**	p < .017
Отац С	15.00	Отац О – Отац ВиФ	2425.500	-2.579	**.010**	**.14**	
Отац ВиФ	15.00	Отац С – Отац ВиФ	91509.500	-0.022	.983		

О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Резултати Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показују статистички значајне разлике у димензији анксиозности између ученика чији су очеви завршили основну школу и средњу школу (z=-2.631; p<.017), те између ученика чији су очеви завршили основну школу и вишу или факултет (z=-2.579; p<.017). Вриједности Коенових коефицијената указују да су разлике између група мале величине ефекта (r=.11; r=.14). Није утврђена статистички значајна разлика између ученика чији су очеви завршили средњи степен стручне спреме и виши степен стручне спреме (p>.017). Резултати указују на то да је анксиозност израженија код ученика чији су очеви завршили основну школу, за разлику од ученика чији су очеви завршили средњу или вишу и факултет. Међутим, резултате не треба тумачити као константне због броја испитаника у категорији ученика чији су очеви завршили основну школу.

У *Табели 47.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме родитеља.

Табела 47.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме родитеља

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**ССР**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	Мајка О	21	524.33	1.608	2	.447
	Мајка С	565	455.68			
	Мајка ВиФ	337	467.35			

	Отац О	23	445.43	1.277	2	.528
	Отац С	589	455.41			
	Отац ВиФ	311	475.71			
Елаборација	Мајка О	21	433.05	2.168	2	.338
	Мајка С	565	452.69			
	Мајка ВиФ	337	478.10			
	Отац О	23	432.02	2.513	2	.285
	Отац С	589	453.17			
	Отац ВиФ	311	480.95			
Организација	Мајка О	21	521.17	1.288	2	.525
	Мајка С	565	463.21			
	Мајка ВиФ	337	454.90			
	Отац О	23	470.93	0.834	2	.659
	Отац С	589	455.98			
	Отац ВиФ	311	472.74			
Критичко мишљење	Мајка О	21	424.40	5.026	2	.081
	Мајка С	565	447.70			
	Мајка ВиФ	337	487.02			
	Отац О	23	504.74	5.884	2	.053
	Отац С	589	446.10			
	Отац ВиФ	311	488.95			
Метакогниција	Мајка О	21	394.95	7.829	2	**.020***
	Мајка С	565	445.64			
	Мајка ВиФ	337	492.34			
	Отац О	23	439.26	9.351	2	**.009****
	Отац С	589	443.03			
	Отац ВиФ	311	499.61			

**p<.01; *p<.05; ССР – стручна спрема родитеља; О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет

Резултати приказани у *Табели 47.* показују да постоје статистички значајне разлике само у једној димензији когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на степен стручне спреме родитеља. Статистички значајна разлика утврђена је у метакогнитивној димензији. Ученици чији су родитељи завршили виши степен стручне спреме процјењују метакогницију као израженију, за разлику од ученика чији родитељи имају нижи степен стручне спреме. У преосталим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на степен стручне спреме родитеља. Добијени резултати указују на то да је степен стручне спреме родитеља релативно занемарљив фактор за већину димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте.

Резултати истраживања Исуфија и Хаскуке (2024) показују да образовање родитеља није статистички значајан предиктор когнитивно-метакогнитивне компоненте (посматрано као јединствен конструкт). Резултати овог истраживања, испитивањем парних разлика, потврђују статистичку значајност у метакогнитивној димензији, те се само дјелимично могу довести у везу са резултатима наведеног истраживања. Резултати истраживања

међутим нису у потпуности јединствени. Тако резултати једног истраживања показују да постоји позитивна корелација између образовања родитеља и когнитивно-метакогнитивних способности ученика (Ganzach, 2000).

У *Табели 48.* приказани су резултати парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на степен стручне спреме родитеља.

Табела 48.

Разлике парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на степен стручне спреме родитеља

Метакогниција	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Мајка О	47.00	Мајка О – Мајка С	5268.500	-0.872	.383		p < .017
Мајка С	50.00	Мајка О – Мајка ВиФ	2794.500	-1.600	.110		
Мајка ВиФ	51.00	Мајка С – Мајка ВиФ	85292.500	-2.550	**.011**	**.08**	
Отац О	48.00	Отац О – Отац С	6663.500	-0.132	.895		
Отац С	50.00	Отац О – Отац ВиФ	3163.500	-0.925	.355		
Отац ВиФ	52.00	Отац С – Отац ВиФ	80304.500	-3.044	**.002**	**.10**	

О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији метакогниције између ученика чије су мајке завршиле средњи степен стручне спреме и виши степен стручне спреме (z=-2.550; p<.017). Вриједност Коеновог коефицијента указује да је разлика између група мале величине ефекта (r=.08).

Статистички значајна разлика, уз малу величину ефекта, утврђена је такође између ученика чији су очеви завршили средњи степен стручне спреме и виши степен стручне спреме (z=-3.044; p<.017; r=.10). Између осталих парних поређења, нису утврђене статистички значајне разлике (p>.017). Сладоје-Бошњак (2013) метакогницију посматра кроз три стратегије: свјесност о сопственом когнитивном функционисању, планирање сопственог когнитивног функционисања и надгледање сопственог когнитивног функционисања. Истраживање поменуте ауторке показује статистички значајну разлику у испољавању метакогнитивних стратегија у односу на степен стручне спреме очева. Статистички значајна разлика утврђена је између ученика чији су очеви завршили средњи и виши степен стручне спреме, при чему су израженије метакогнитивне стратегије имали ученици чији су очеви завршили виши степен стручне спреме.

Резултати овог истраживања указују на то да је метакогниција израженија код ученика чији су родитељи завршили виши степен стручне спреме, за разлику од ученика чији су родитељи завршили средњи степен стручне спреме. Добијени резултати у метакогнитивној димензији се могу генерализовати, јер нису условљени неуједначеном структуром узорка.

У *Табели 49.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на степен стручне спреме родитеља.

Табела 49.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на степен стручне спреме родитеља

Управљање ресурсима	**ССР**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Организација времена и окружења	Мајка О	21	490.02	15.452	2	**.000****
	Мајка С	565	434.18			
	Мајка ВиФ	337	505.67			
	Отац О	23	406.22	22.677	2	**.000****
	Отац С	589	433.41			
	Отац ВиФ	311	520.28			
Регулација уложеног труда	Мајка О	21	437.26	18.159	2	**.000****
	Мајка С	565	433.09			
	Мајка ВиФ	337	510.78			
	Отац О	23	430.59	26.418	2	**.000****
	Отац С	589	429.87			
	Отац ВиФ	311	525.18			
Вршњачко учење	Мајка О	21	384.07	2.372	2	.305
	Мајка С	565	468.35			
	Мајка ВиФ	337	454.82			
	Отац О	23	478.61	0.097	2	.953
	Отац С	589	461.12			
	Отац ВиФ	311	462.45			
Тражење помоћи	Мајка О	21	454.33	0.017	2	.992
	Мајка С	565	461.93			
	Мајка ВиФ	337	461.23			
	Отац О	23	498.61	1.489	2	.475
	Отац С	589	454.49			
	Отац ВиФ	311	473.52			

**p<.01; *p<.05; ССР – стручна спрема родитеља; О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет

Резултати приказани у *Табели 49.* показују статистички значајне разлике у двије димензије компоненте управљања ресурсима с обзиром на степен стручне спреме родитеља. Разлике су значајне у димензијама организације времена и окружења и регулације уложеног труда. Вриједности средњих рангова, у обје димензије, су највише

код ученика чије су мајке завршиле вишу школу или факултет, а затим код ученика чије су мајке завршиле основну школу. Најниже средње рангове у обје димензије имају ученици чије мајке имају завршен средњи степен стручне спреме. Организација времена и окружења је најразвијенија код ученика чији су очеви завршили вишу школу или факултет, те вриједности средњих рангова опадају са нижим степеном стручне спреме очева. Ученици чији су очеви завршили вишу школу или факултет, процјењују регулацију уложеног труда као најизраженију. Нижи средњи ранг биљежи се код ученика чији су очеви завршили основну школу, док је најнижи код ученика чији очеви имају средњи степен стручне спреме. Посматрано у цјелини, резултати указују на то да је степен стручне спреме родитеља дјелимично значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу.

Резултати истраживања Исуфија и Хаскуке (2024) показују да образовање родитеља није статистички значајан предиктор компоненте управљања ресурсима (посматрано као јединствен конструкт) у учењу. Резултати овог истраживања дјелимично су у складу са резултатима наведеног истраживања.

У *Табели 50.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на степен стручне спреме родитеља.

Табела 50.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на степен стручне спреме родитеља

Организација времена и окружења	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Мајка О	37.00	Мајка О – Мајка С	5209.000	-0.950	.342		p < .017
Мајка С	35.00	Мајка О – Мајка ВиФ	3403.500	-0.272	.786		
Мајка ВиФ	38.00	Мајка С – Мајка ВиФ	80205.000	-3.898	**.000**	**.13**	
Отац О	34.00	Отац О – Отац С	6395.000	-0.455	.649		
Отац С	35.00	Отац О – Отац ВиФ	2672.000	-2.025	.043		
Отац ВиФ	38.00	Отац С – Отац ВиФ	74369.000	-4.647	**.000**	**.15**	

О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадном анализом резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) утврђена је статистички значајна разлика између ученика чије су мајке завршиле средњи и виши степен стручне спреме, уз малу величину

ефекта (z=-3.898; p<.017; r=.13). На основу података из табеле уочава се статистички значајна разлика између ученика чији су очеви завршили средњи и виши степен стручне спреме (z=-4.647; p<.017; r=.15), уз такође малу величину ефекта. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике (p>.017). Резултати указују на то да је организација времена и окружења развијенија код ученика чији су родитељи завршили виши степен стручне спреме, за разлику од ученика чији су родитељи завршили средњи степен стручне спреме. Добијени резултати у наведеној димензији се могу генерализовати, јер нису условљени неуједначеном структуром узорка.

У *Табели 51.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на степен стручне спреме родитеља.

Табела 51.

Разлике парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на степен стручне спреме родитеља

Регулација уложеног труда	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Мајка О	17.00	Мајка О – Мајка С	5914.500	-0.024	.981		p < .017
Мајка С	16.00	Мајка О – Мајка ВиФ	3001.000	-1.151	.250		
Мајка ВиФ	19.00	Мајка С – Мајка ВиФ	78888.500	-4.250	**.000**	**.14**	
Отац О	16.00	Отац О – Отац С	6738.500	-0.042	.966		
Отац С	16.00	Отац О – Отац ВиФ	2819.000	-1.698	.089		
Отац ВиФ	19.00	Отац С – Отац ВиФ	72697.500	-5.101	**.000**	**.17**	

О – основна школа; С – средња школа; ВиФ – виша или факултет; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику између ученика чије су мајке завршиле средњи и виши степен стручне спреме, уз малу величину ефекта (z=-4.250; p<.017; r=.14). Такође, статистички значајна разлика, уз малу величину ефекта утврђена је између ученика чији су очеви завршили средњи и виши степен стручне спреме (z=-5.101; p<.017; r=.17). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике (p>.017). Резултати указују на то да је регулација уложеног труда израженија код ученика чији су родитељи завршили виши степен стручне спреме, за разлику од ученика чији су родитељи завршили средњи степен стручне спреме.

Добијени резултати у димензији регулације уложеног труда се могу генерализовати, јер нису условљени неуједначеном структуром узорка.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на школски успјех

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на школски успјех. За испитивање разлика у процјенама саморегулисаног учења и три или више независних група примијењен је непараметријски Краскал-Волисов тест. У *Табели 52.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 52.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на школски успјех ученика

Мотивациона компонента	**Успјех**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична	недовољан	7	288.21	34.958	4	**.000****
	довољан	17	268.82			
	добар	193	412.63			
	врлодобар	322	443.36			
	одличан	384	514.16			
	укупно	923				
Екстринзична	недовољан	7	393.93	54.973	4	**.000****
	довољан	17	273.65			
	добар	193	362.62			
	врлодобар	322	462.22			
	одличан	384	521.34			
	укупно	923				
Вјеровање у учење	недовољан	7	427.07	17.575	4	**.001****
	довољан	17	341.15			
	добар	193	413.75			
	врлодобар	322	454.37			
	одличан	384	498.63			
	укупно	923				
Самоефикасност	недовољан	7	71.21	196.762	4	**.000****
	довољан	17	193.85			
	добар	193	300.65			
	врлодобар	322	428.70			
	одличан	384	590.01			
	укупно	923				
Анксиозност	недовољан	7	846.07	24.500	4	**.000****
	довољан	17	549.44			

	добар	193	498.24
	врлодобар	322	461.81
	одличан	384	433.07
	укупно	923	

**p<0.01; *p<0.05;

Резултати приказани у *Табели 52.* показују статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на школски успјех ученика. Разлике су статистички значајне у свим димензијама мотивационе компоненте.

Вриједности средњих рангова указују да су интринзична и екстринзична мотивација најзаступљеније код одличних ученика, те се са нижим школским успјехом уочавају ниже вриједности средњих рангова у обје димензије. Међутим код ученика са недовољним успјехом забиљежен је благо виши средњи ранг у односу на довољне ученике. Сличан ниво расподјеле средњих рангова добијен је и код димензије вјеровања у учење, што је неопходно тумачити с опрезом због малог броја испитаника у категоријама недовољних и довољних ученика. Ранија истраживања потврђују да ученици који су интринзично мотивисани имају бољи школски успјех (Mehić, 2011). Истовремено, утврђено је да са порастом школског успјеха расте и самопроцјена екстринзичне мотивације (Sivrikaya, 2019).

Одлични ученици самоефикасност процјењују као најизраженију, док вриједности средњих рангова опадају са нижим школским успјехом. Шимић Шашић и Сорић (2011) долазе до истих резултата у димензији самоефикасности као у овом истраживању. Такође, истраживања показују да димензија самоефикасности представља значајан предиктор у објашњењу општег школског успјеха (Koludrović i Radnić, 2013; Zuffiano et al., 2013). Неколико корелационих студија указује да је самоефикасност у високој позитивној корелацији са школским успјехом ученика (Hasan, & Parvez, 2019; Shkullaku, 2013; Bhati et al., 2022; Köseoğlu, 2015; Enny & Pujar, 2017; Caprara et al., 2008).

Резултати указују да је анксиозност најизраженија код недовољних и довољних ученика. Са порастом школског успјеха анксиозност при учењу је мање изражена. Утврђени резултати указују на то да је школски успјех значајан фактор мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, али резултати могу бити условљени структуром узорка те их не треба тумачити као константне.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је десет Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност

значајности износила p<.005 (0,05/10). У *Табели 53.* приказани су резултати парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 53.

Разлике парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на школски успјех ученика

Интринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	14.00	Недовољан – Довољан	58.000	-0.096	.924		p < .005
Довољан	13.00	Недовољан – Добар	483.500	-1.280	.201		
Добар	16.00	Недовољан – Врлодобар	734.000	-1.583	.113		
Врлодобар	17.00	Недовољан – Одличан	711.000	-2.142	.032		
Одличан	18.00	Довољан – Добар	1084.000	-2.323	.020		
		Довољан – Врлодобар	1630.000	-2.819	.005		
		Довољан – Одличан	1645.000	-3.470	**.001**	**.17**	
		Добар – Врлодобар	28805.000	-1.391	.164		
		Добар – Одличан	29048.000	-4.249	**.000**	**.18**	
		Врлодобар – Одличан	52055.000	-3.629	**.000**	**.14**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) указује на статистички значајну разлику у процјенама интринзичне мотивације између довољних и одличних ученика (z=-3.470; p<.005; r=.17), уз малу величину ефекта. Структура узорка у наведеним групама представља методолошко ограничење истраживања и онемогућава генерализацију података.

Резултати из табеле потврђују статистички значајне разлике између добрих и одличних ученика (z=-4.249; p<.005; r=.18), као и између врлодобрих и одличних ученика (z=-3.629; p<.005; r=.14). Вриједности Коенових коефицијената указују да су разлике између група мале величине ефекта. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Закључујемо да ученици бољег школског успјеха интринзичну

мотивацију процјењују као заступљенију, с тим да су разлике између група мале величине ефекта.

У *Табели 54.* приказани су резултати парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 54.

Разлике парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације с обзиром на школски успјех ученика

Екстринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	19.00	Недовољан – Довољан	37.500	-1.407	.159		p < .005
Довољан	14.00	Недовољан – Добар	596.500	-0.526	.599		
Добар	17.00	Недовољан – Врлодобар	955.000	-0.692	.489		
Врлодобар	19.00	Недовољан – Одличан	938.500	-1.371	.170		
Одличан	21.00	Довољан – Добар	1377.500	-1.097	.273		
		Довољан – Врлодобар	1589.000	-2.920	**.003**	**.16**	
		Довољан – Одличан	1495.000	-3.790	**.000**	**.19**	
		Добар – Врлодобар	24245.000	-4.184	**.000**	**.18**	
		Добар – Одличан	24520.500	-6.646	**.000**	**.28**	
		Врлодобар – Одличан	53747.500	-2.998	**.003**	**.11**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике, уз мале величине ефекта, између довољних и врлодобрих ученика (z=-2.920; p<.005; r=.16), као и довољних и одличних ученика (z=-3.790; p<.005; r=.19). Структура узорка по наведеним групама представља методолошко ограничење истраживања и онемогућава генерализацију података.

Статистички значајне разлике, уз мале величине ефекта, утврђене су такође између добрих и врлодобрих (z=-4.184; p<.005; r=.18), добрих и одличних (z=-6.646; p<.005; r=.28) и врлодобрих и одличних ученика (z=-2.998; p<.005; r=.11). Између осталих парних

поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Посматрано у цјелини, резултати указују на то да ученици бољег школског успјеха екстринзичну мотивацију процјењују као израженију.

У *Табели 55.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије вјеровања у учење с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 55.

Разлике парних поређења у процјенама димензије вјеровања у учење с обзиром на школски успјех ученика

Вјеровање у учење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована p вриједност**
Недовољан	22.00	Недовољан – Довољан	52.500	-0.446	.656		p < .005
Довољан	19.00	Недовољан – Добар	658.000	-0.117	.907		
Добар	22.00	Недовољан – Врлодобар	1057.500	-0.280	.779		
Врлодобар	22.00	Недовољан – Одличан	1144.500	-0.676	.499		
Одличан	23.00	Довољан – Добар	1397.000	-1.016	.309		
		Довољан – Врлодобар	2037.000	-1.784	.074		
		Довољан – Одличан	2160.000	-2.371	.018		
		Добар – Врлодобар	28212.000	-1.756	.079		
		Добар – Одличан	30379.500	-3.547	**.000**	**.15**	
		Врлодобар – Одличан	55737.500	-2.265	.024		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у процјенама димензије вјеровања у учење између само једног парног поређења. Статистички значајна разлика, уз малу величину ефекта, утврђена је између добрих и одличних ученика (z=-3.547; p<.005; r=.15). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују да школски успјех није досљедан диференцијални фактор димензије вјеровања у учење, будући да је статистички значајна разлика утврђена искључиво између добрих и одличних ученика. Вјеровање у учење је израженије код одличних ученика, за разлику од ученика доброг школског успјеха.

У *Табели 56.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 56.

Разлике парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на школски успјех ученика

Самоефикасност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	24.00	Недовољан – Довољан	24.500	-2.231	0,026		p < .005
Довољан	31.00	Недовољан – Добар	230.000	-2.964	**.003**	**.20**	
Добар	37.00	Недовољан – Врлодобар	157.500	-3.897	**.000**	**.21**	
Врлодобар	41.00	Недовољан – Одличан	58.500	-4.343	**.000**	**.22**	
Одличан	46.00	Довољан – Добар	1208.500	-1.800	.072		
		Довољан – Врлодобар	1176.000	-3.967	**.000**	**.22**	
		Довољан – Одличан	663.500	-5.566	**.000**	**.28**	
		Добар – Врлодобар	21579.000	-5.812	**.000**	**.26**	
		Добар – Одличан	14531.000	-11.930	**.000**	**.50**	
		Врлодобар – Одличан	39077.500	-8.434	**.000**	**.32**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију ($p<.005$ се сматра значајним) показује да нису утврђене статистички значајне разлике између недовољних и довољних ($z=-2.231$; $p>.005$), као ни између довољних и добрих ученика ($z=-1.800$; $p>.005$). Статистички значајне разлике и након корекције утврђене су између недовољних и добрих ($z=-2.964$; $p<.005$; $r=.20$), недовољних и врлодобрих ($z=-3.897$; $p<.005$; $r=.21$) и недовољних и одличних ученика ($z=-4.343$; $p<.005$; $r=.22$), уз мале величине ефекта. Такође, разлике су статистички значајне, уз мале величине ефекта, између довољних и врлодобрих ($z=-3.967$; $p<.005$; $r=.22$), и довољних и одличних ученика ($z=-5.566$; $p<.005$; $r=.28$). Структура узорка по наведеним групама ограничава генерализацију података.

Резултати приказани у табели указују на статистички значајне разлике, мале величине ефекта, између добрих и врлодобрих (z=-5.812; p<.005; r=.26), те врлодобрих и одличних ученика, уз средњу величину ефекта (z=-8.434; p<.005; r=.32). У односу на претходна парна поређења, између добрих и одличних ученика (z=-11.930; p<.005; r=.50) утврђена је статистички значајна разлика, великог ефекта. Утврђени резултати указују да одлични ученици показују израженију самоефикасност, за разлику од добрих и врлодобрих ученика. Резултати овог истраживања у складу су са резултатима Кузмановић и Вучетић (2015) који показују да ученици који остварују бољи школски успјех процјењују самоефикасност као израженију.

У *Табели 57.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 57.

Разлике парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на школски успјех ученика

Анксиозност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	26.00	Недовољан – Довољан	19.500	-2.551	.011		p < .005
Довољан	21.00	Недовољан – Добар	139.000	-3.570	**.000**	**.25**	
Добар	17.00	Недовољан – Врлодобар	154.000	-3.914	**.000**	**.22**	
Врлодобар	15.00	Недовољан – Одличан	205.000	-3.848	**.000**	**.19**	
Одличан	14.00	Довољан – Добар	1451.000	-0.790	.430		
		Довољан – Врлодобар	2192.500	-1.385	.166		
		Довољан – Одличан	2471.500	-1.697	.090		
		Добар – Врлодобар	28433.500	-1.617	.106		
		Добар –Одличан	31975.000	-2.692	.007		
		Врлодобар – Одличан	57728.500	-1.519	.129		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике између три парна поређења. Статистички значајне разлике, мале величине ефеката, утврђене су између

недовољних и добрих (z=-3.570; p<.005; r=.25), недовољних и врлодобрих (z=-3.914; p<.005; r=.22) и недовољних и одличних ученика (z=-3.848; p<.005; r=.19). Иако су разлике статистички значајне и након корекције, структура узорка ограничава могућност генерализације резултата истраживања. Између осталих парних поређења није утврђена статистички значајна разлика. У студији Кузмановић и Вучетић (2015) одлични ученици су анксиозност процјењивали као најмање изражену. Корелационе анализе других истраживања указују на негативну повезаност између анксиозности и школског успјеха ученика (Vermunt, 2005; Köseoğlu, 2015; Legault et al., 2006).

У *Табели 58.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 58.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на школски успјех ученика

Когнитивно - метакогнитивна компонента	**Успјех**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	недовољан	7	301.79	73.475	4	**.000****
	довољан	17	263.24			
	добар	193	342.47			
	врлодобар	322	471.61			
	одличан	384	525.73			
	укупно	923				
Елаборација	недовољан	7	197.79	57.208	4	**.000****
	довољан	17	277.76			
	добар	193	385.59			
	врлодобар	322	442.82			
	одличан	384	529.46			
	укупно	923				
Организација	недовољан	7	313.50	37.948	4	**.000****
	довољан	17	276.74			
	добар	193	383.22			
	врлодобар	322	470.17			
	одличан	384	505.65			
	укупно	923				
Критичко мишљење	недовољан	7	160.64	35.680	4	**.000****
	довољан	17	353.26			
	добар	193	401.39			
	врлодобар	322	451.41			
	одличан	384	511.65			
	укупно	923				
Метакогниција	недовољан	7	147.71	108.654	4	**.000****
	довољан	17	173.12			
	добар	193	352.28			

	врлодобар	322	441.83
	одличан	384	552.58
	укупно	923	

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 58.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама свих димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте с обзиром на школски успјех ученика. Вриједности средњих рангова указују на то да су елаборација, критичко мишљење и метакогниција најизраженији код одличних ученика. Што је нижи школски успјех биљеже се и нижи средњи рангови у ове три димензије. Понављање и организација градива најизраженији су такође код одличних ученика а резултати указују на тенденцију опадања израженост ових димензија са нижим школским успјехом. Код ученика са недовољним успјехом забиљежен је благо виши средњи ранг у односу на довољне ученике. Разлог томе може бити структура узорка што ограничава могућност генерализације резултата. Конзистентно са овим резултатима, у истраживању Мирков (2010) статистички параметри указују да дубинске стратегије учења и разумијевања (попут метакогниције, елаборације, организације и критичког мишљења) чешће користе ученици са бољим школским успјехом. Једна корелациона студија потврђује да је школски успјех позитивно повезан са когнитивно-метакогнитивном компонентом саморегулисаног учења (Isufi & Haskuka 2024). Такође, слично резултатима овог истраживања, Радуловић, Станчић и Булатовић (2019) наводе да ученици који имају висок скор на скали метакогнције остварују бољи школски успјех, док Ејубовић и Пушка (2019) потврђују високу позитивну корелацију између метакогниције и школског успјеха. Укупни резултати указују на то да је школски успјех значајан фактор когнитивно-метакогнитивне компоненте, узимајући у обзир ограничење генерализације података због мањег броја испитаника у категоријама недовољних и довољних ученика.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је десет Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.005 (0,05/10). У *Табели 59.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије понављања с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 59.

Разлике парних поређења у процјенама димензије понављања с обзиром на школски успјех ученика

Понављање	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	16.00	Недовољан – Довољан	53.000	-0.414	.678		p < .005
Довољан	16.00	Недовољан – Добар	631.500	-0.293	.769		
Добар	17.00	Недовољан – Врлодобар	699.500	-1.722	.085		
Врлодобар	20.00	Недовољан – Одличан	687.500	-2.221	.026		
Одличан	21.00	Довољан – Добар	1376.000	-1.103	.270		
		Довољан – Врлодобар	1462.500	-3.246	**.001**	**.18**	
		Довољан – Одличан	1430.500	-3.931	**.000**	**.20**	
		Добар – Врлодобар	22106.000	-5.499	**.000**	**.24**	
		Добар – Одличан	22646.000	-7.643	**.000**	**.32**	
		Врлодобар – Одличан	54251.000	-2.813	.005		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике, уз мале величине ефеката, између довољних и врлодобрих (z=-3.246; p<.005; r=.18) као и између довољних и одличних ученика (z=-3.931; p<.005; r=.20). Структура узорка по наведеним групама ограничава генерализацију података.

Статистички значајне разлике утврђене су између добрих и врлодобрих (z=-5.499; p<.005; r=.24), као и између добрих и одличних ученика (z=-7.643; p<.005; r=.32), уз мале до умјерене величине ефеката. Резултати указују на то да одлични и врлодобри ученици димензију понављања процјењују као израженију, за разлику од ученика доброг школског успјеха.

У *Табели 60.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије елаборације с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 60.

Разлике парних поређења у процјенама димензије елаборације с обзиром на школски успјех ученика

Елаборација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	19.00	Недовољан – Довољан	55.000	-0.287	.774		p < .005
Довољан	19.00	Недовољан – Добар	371.500	-2.023	.043		
Добар	23.00	Недовољан – Врлодобар	505.500	-2.499	.012		
Врлодобар	25.00	Недовољан – Одличан	424.500	-3.106	**.002**	**.16**	
Одличан	27.00	Довољан – Добар	1212.000	-1.786	.074		
		Довољан – Врлодобар	1707.000	-2.618	.009		
		Довољан – Одличан	1586.000	-3.592	**.000**	**.18**	
		Добар – Врлодобар	27083.000	-2.443	.015		
		Добар – Одличан	25566.000	-6.087	**.000**	**.25**	
		Врлодобар – Одличан	50005.000	-4.383	**.000**	**.16**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике, уз мале величине ефеката, између недовољних и одличних ученика (z=-3.106; p<.005; r=.16) и довољних и одличних ученика (z=-3.592; p<.005; r=.18). Структура узорка по наведеним групама ограничава могућност генерализације података.

Разлике су статистички значајне, уз ефекте мале величине, између добрих и одличних (z=-6.087; p<.005; r=.25) и врлодобрих и одличних ученика (z=-4.383; p<.005; r=.16). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Може се закључити да постоје статистички значајне разлике у процјенама димензије елаборације с обзиром на школски успјех ученика. Ученици бољег школског успјеха димензију елаборације процјењују као израженију.

У *Табели 61.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 61.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације с обзиром на школски успјех ученика

Организација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	14.00	Недовољан – Довољан	54.000	-0.351	.726		p < .005
Довољан	15.00	Недовољан – Добар	570.500	-0.699	.484		
Добар	15.00	Недовољан – Врлодобар	727.500	-1.608	.108		
Врлодобар	17.50	Недовољан – Одличан	803.500	-1.827	.068		
Одличан	18.00	Довољан – Добар	1308.500	-1.385	.166		
		Довољан – Врлодобар	1505.500	-3.133	**.002**	**.17**	
		Довољан – Одличан	1683.500	-3.385	**.001**	**.17**	
		Добар – Врлодобар	24958.500	-3.747	**.000**	**.16**	
		Добар – Одличан	27528.500	-5.050	**.000**	**.21**	
		Врлодобар – Одличан	56710.000	-1.898	.058		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике, уз мале величине ефеката, између довољних и врлодобрих ученика (z=-3.133; p<.005; r=.17) и довољних и одличних ученика (z=-3.385; p<.005; r=.17). Структура узорка по наведеним групама ограничава могућност генерализације података.

Резултати из табеле потврђују статистичку значајност, између добрих и врлодобрих (z=-3.747; p<.005; r=.16) и добрих и одличних ученика (z=-5.050; p<.005; r=.21). Вриједности Коенових коефицијената указују да су разлике мале величине ефеката. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Добијени резултати указују на то да врлодобри и одлични ученици процјењују димензију организације као израженију, за разлику од ученика доброг школског успјеха.

У *Табели 62.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 62.

Разлике парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на школски успјех ученика

Критичко мишљење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	14.00	Недовољан – Довољан	34.500	-1.592	.111		p < .005
Довољан	18.00	Недовољан – Добар	310.500	-2.430	.015		
Добар	18.00	Недовољан – Врлодобар	392.500	-2.951	**.003**	**.16**	
Врлодобар	20.00	Недовољан – Одличан	358.000	-3.332	**.001**	**.17**	
Одличан	21.00	Довољан – Добар	1465.000	-0.732	.464		
		Довољан – Врлодобар	2136.000	-1.529	.126		
		Довољан – Одличан	2167.000	-2.349	.019		
		Добар – Врлодобар	27620.000	-2.116	.034		
		Добар – Одличан	28271.500	-4.656	**.000**	**.19**	
		Врлодобар – Одличан	53626.000	-3.042	**.002**	**.11**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике, уз мале величине ефеката, између недовољних и врлодобрих ученика (z=-2.951; p<.005; r=.16) и недовољних и одличних ученика (z=-3.332; p<.005; r=.17). Структура узорка по наведеним групама ограничава могућност генерализације података.

Утврђена је статистички значајна разлика, уз мале величине ефеката, између добрих и одличних (z=-4.656; p<.005; r=.19) и врлодобрих и одличних ученика (z=-3.042; p<.005; r=.11). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују на то да су статистички значајне разлике утврђене искључиво у поређењима са одличним ученицима, уз мале величине ефеката, док између осталих група разлике нису значајне. Одлични ученици критичко мишљење процјењују као израженије, за разлику од врлодобрих и добрих ученика.

У *Табели 63.* приказани су резултати парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 63.

Разлике парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на школски успјех ученика

Метакогниција	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	36.00	Недовољан – Довољан	50.500	-0.574	.566		p < .005
Довољан	41.00	Недовољан – Добар	339.000	-2.238	.025		
Добар	46.00	Недовољан – Врлодобар	366.500	-3.056	**.002**	**.17**	
Врлодобар	50.00	Недовољан – Одличан	250.000	-3.694	**.000**	**.19**	
Одличан	54.00	Довољан – Добар	955.500	-2.854	**.004**	**.20**	
		Довољан – Врлодобар	1071.500	-4.231	**.000**	**.23**	
		Довољан – Одличан	694.500	-5.497	**.000**	**.27**	
		Добар – Врлодобар	24733.000	-3.880	**.000**	**.17**	
		Добар – Одличан	21199.500	-8.396	**.000**	**.35**	
		Врлодобар – Одличан	46562.500	-5.657	**.000**	**.21**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике, између осам парова парних поређења.

Разлике су статистички значајне, уз мале величине ефеката, између недовољних и врлодобрих ученика (z=-3.056; p<.005; r=.17) и недовољних и одличних ученика (z=-3.694; p<.005; r=.19). Такође, резултати потврђују статистичку значајност између довољних и добрих (z=-2.854; p<.005; r=.20), довољних и врлодобрих (z=-4.231; p<.005; r=.23), те довољних и одличних ученика (z=-5.497; p<.005; r=.27), уз мале величине ефеката. Иако су статистички значајне разлике потврђене и након корекције, структура узорка по наведеним групама ограничава могућност генерализације података.

У поређењу добрих и врлодобрих ученика (z=-3.880; p<.005; r=.17) као и врлодобрих и одличних (z=-5.657; p<.005; r=.21), утврђен је мали ефекат уз статистички значајне разлике. У односу на претходна парна поређења, између добрих и одличних ученика (z=-

8.396; p<.005; r=.35) утврђен је умјерен ефекат уз статистички значајну разлику. Конзистентно овом истраживању су резултати истраживања Сладоје-Бошњак (2013) које показује израженије метакогнитивне стратегије код ученика бољег школског успјеха. Резултати указују на то да је метакогнитивна димензија статистички значајно диференцирана с обзиром на школски успјех ученика. Ученици бољег школског успјеха метакогнитивну димензију процјењују као израженију.

У *Табели 64.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 64.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на школски успјех ученика

Управљање ресурсима	**Успјех**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Организација времена и окружења	недовољан	7	282.79	157.072	4	**.000****
	довољан	17	339.79			
	добар	193	302.87			
	врлодобар	322	426.60			
	одличан	384	580.34			
	укупно	923				
Регулација уложеног труда	недовољан	7	232.29	218.129	4	**.000****
	довољан	17	176.79			
	добар	193	311.01			
	врлодобар	322	399.77			
	одличан	384	606.88			
	укупно	923				
Вршњачко учење	недовољан	7	495.14	18.676	4	**.001****
	довољан	17	251.15			
	добар	193	423.58			
	врлодобар	322	463.72			
	одличан	384	488.59			
	укупно	923				
Тражење помоћи	недовољан	7	299.50	29.957	4	**.000****
	довољан	17	305.62			
	добар	193	392.24			
	врлодобар	322	470.15			
	одличан	384	500.11			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 64.* показују статистички значајне разлике у свим димензијама компоненте управљања ресурсима с обзиром на школски успјех ученика. Анализа вриједности средњих рангова показује да је димензија организације времена и окружења најразвијенија код одличних и врлодобрих ученика. Нешто ниже вриједности

биљеже се код довољних и добрих ученика, док недовољни ученици организацију времена и окружења процјењују као најмање развијену.

Резултати указују да је регулација уложеног труда најизраженија код одличних и врлодобрих ученика, а затим код ученика са добрим школским успјехом. Најнижи средњи рангови у димензији регулације уложеног труда биљеже се код недовољних и довољних ученика. Тражење помоћи у учењу је најприсутније код одличних ученика и са нижим школским успјехом опадају вриједности средњих рангова. Недовољни и одлични ученици вршњачко учење процјењују као најприсутније. Ниже вриједности биљеже се код врлодобрих и добрих ученика, док су најниже вриједности код довољних ученика. С обзиром на број испитаника у категорији недовољних и довољних ученика, резултате овог истраживања не треба тумачити као константне. Укупни резултати указују на то да је компонента управљања ресурсима у великој мјери диференцирана с обзиром на школски успјех ученика. Ученици бољег школског успјеха, компоненту управљања ресурсима процјењују као израженију. Резултати једне корелационе студије показују да је школски успјех позитивно повезан са регулацијом уложеног труда и бригом за социјалним контактима у учењу (Amrai et al., 2011). Такође, резултати истраживања указују да регулација уложеног труда и тражење помоћи у учењу објашњавају 21% варијације школског успјеха (Köseoğlu, 2015). Радуловић, Станчић и Булатовић (2019) утврђују да ученици који имају висок скор на скалама организације времена и окружења и регулације уложеног труда остварују бољи школски успјех. Ејубовић и Пушка (2019) у свом истраживању утврђују високу позитивну корелацију између школског успјеха ученика и димензија организације времена и окружења и социјалних интеракција при учењу.

Квалитативно истраживање (Malinić i sar., 2010), у чијем су узорку ученици поновци, указује да ученицима недостају радне навике и структурисано вријеме за учење. Резултати квалитативног истраживања у складу су са резултатима овог истраживања према којима недовољни ученици имају најслабије развијене навике организације времена и окружења. Саморегулисано учење посматрано као јединствен конструкт, најјачи је предиктор школском успјеху ученика (Yahaya et al., 2020) и утиче на веће учешће и боље постигнуће ученика (Ansari et al., 2021).

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је десет Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила $p<.005$ (0,05/10). У *Табели 65.* приказани су резултати парних

поређења у процјенама организације времена и окружења с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 65.

Разлике парних поређења у процјенама организације времена и окружења с обзиром на школски успјех ученика

Организација времена и окружења	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	32.00	Недовољан – Довољан	53.000	-0.414	.679		p < .005
Довољан	33.00	Недовољан – Добар	631.000	-0.296	.767		
Добар	32.00	Недовољан – Врлодобар	750.500	-1.514	.130		
Врлодобар	35.00	Недовољан – Одличан	517.000	-2.793	.005		
Одличан	40.00	Довољан – Добар	1507.500	-0.554	.579		
		Довољан – Врлодобар	2166.500	-1.450	.147		
		Довољан – Одличан	1617.500	-3.523	**.000**	**.18**	
		Добар – Врлодобар	21989.000	-5.563	**.000**	**.25**	
		Добар – Одличан	15515.500	-11.408	**.000**	**.47**	
		Врлодобар – Одличан	40394.000	-7.945	**.000**	**.30**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике између четири парна поређења. Разлика је статистички значајна, уз малу величину ефекта, између довољних и одличних ученика (z=-3.523; p<.005; r=.18). С обзиром на број испитаника у категорији довољних ученика резултате не треба тумачити као константне.

Између добрих и врлодобрих ученика утврђена је статистички значајна разлика, уз малу величину ефекта (z=-5.563; p<.005; r=.25), док су између добрих и одличних (z=-11.408; p<.005; r=.47), и врлодобрих и одличних (z=-7.945; p<.005; r=.30), разлике значајне уз умјерене величине ефеката. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике након Бонферонијеве корекције. Резултати указују на то да је организација времена и окружења развијенија код ученика бољег школског успјеха.

У *Табели 66.* приказани су резултати парних поређења у процјенама регулације уложеног труда с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 66.

Разлике парних поређења у процјенама регулације уложеног труда с обзиром на школски успјех ученика

Регулација уложеног труда	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	11.00	Недовољан – Довољан	54.500	-0.321	.748		p < .005
Довољан	11.00	Недовољан – Добар	492.000	-1.223	.221		
Добар	14.00	Недовољан – Врлодобар	656.000	-1.895	.058		
Врлодобар	16.00	Недовољан – Одличан	395.500	-3.207	**.001**	**.16**	
Одличан	21.00	Довољан – Добар	1075.000	-2.361	.018		
		Довољан – Врлодобар	1240.000	-3.808	**.000**	**.21**	
		Довољан – Одличан	473.000	-5.980	**.000**	**.30**	
		Добар – Врлодобар	24355.000	-4.118	**.000**	**.18**	
		Добар – Одличан	13883.000	-12.282	**.000**	**.51**	
		Врлодобар – Одличан	33101.000	-10.658	**.000**	**.40**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике, између шест парних поређења. Разлике су статистички значајне, уз мале величине ефеката, између недовољних и одличних ученика (z=-3,207; p<.005; r=.16), као и довољних и врлодобрих ученика (z=-3,808; p<.005; r=.21). Између довољних и одличних ученика разлика је статистички значајна уз средњу величину ефекта (z=-5,980; p<.005; r=.30). С обзиром на број испитаника у категоријама недовољних и довољних ученика, резултате не треба тумачити као константне.

Резултати приказани у *Табели 66.* указују на статистички значајну разлику, мале величине ефекта, између добрих и врлодобрих ученика (z=-4.118; p<.005; r=.18), док је између врлодобрих и одличних (z=-10.658; p<.005; r=.40) и добрих и одличних (z=-12.282;

p<.005; r=.51) величина ефекта умјерена до велика. Резултати указују на то да је регулација уложеног труда израженија код ученика бољег школског успјеха.

У *Табели 67.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 67.

Разлике парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на школски успјех ученика

Вршњачко учење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	12.00	Недовољан – Довољан	23.500	-2.300	.021		p < .005
Довољан	6.00	Недовољан – Добар	575.000	-0.670	.503		
Добар	11.00	Недовољан – Врлодобар	1040.500	-0.348	.728		
Врлодобар	11.00	Недовољан – Одличан	1335.000	-0.030	.976		
Одличан	11.50	Довољан – Добар	1024.500	-2.572	.010		
		Довољан – Врлодобар	1506.500	-3.132	**.002**	**.17**	
		Довољан – Одличан	1562.000	-3.649	**.000**	**.16**	
		Добар – Врлодобар	28374.500	-1.655	.098		
		Добар – Одличан	31824.500	-2.776	.006		
		Врлодобар – Одличан	58536.500	-1.221	.222		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике у процјенама димензије вршњачког учења, између два парна поређења. Разлике су статистички значајне, уз мале величине ефеката, између довољних и врлодобрих ученика (z=-3.132; p<.005; r=.17) и између довољних и одличних ученика (z=-3.649; p<.005; r=.16). С обзиром на број испитаника у категорији довољних ученика резултате не треба тумачити као константне. Између осталих парних поређења није утврђена статистички значајна разлика. Утврђени резултати указују на то да се школски успјех може посматрати као ограничен фактор димензије вршњачког учења, с обзиром на број испитаника у категорији довољних ученика.

У *Табели 68.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије тражења помоћи с обзиром на школски успјех ученика.

Табела 68.

Разлике парних поређења у процјенама димензије тражења помоћи с обзиром на школски успјех ученика

Тражење помоћи	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Недовољан	11.00	Недовољан – Довољан	59.000	-0.032	.974		p < .005
Довољан	11.00	Недовољан – Добар	537.500	-0.919	.358		
Добар	13.00	Недовољан – Врлодобар	697.500	-1.730	.084		
Врлодобар	15.00	Недовољан – Одличан	774.500	-1.927	.054		
Одличан	15.00	Довољан – Добар	1325.000	-1.316	.188		
		Довољан – Врлодобар	1738.500	-2.542	.011		
		Довољан – Одличан	1919.000	-2.884	**.004**	**.14**	
		Добар – Врлодобар	25656.000	-3.321	**.001**	**.15**	
		Добар – Одличан	28555.000	-4.509	**.000**	**.19**	
		Врлодобар – Одличан	57604.500	-1.568	.117		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.005 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике у процјенама димензије тражења помоћи, између три пара упоређиваних група.

Разлика је статистички значајна, уз малу величину ефекта, између довољних и одличних ученика (z=-2.884; p<.005; r=.14), међутим број испитаника у категорији довољних ученика може ограничити генерализацију резултата. Резултати из табеле потврђују статистички значајне разлике између добрих и врлодобрих (z=-3.321; p<.005; r=.15) и добрих и одличних ученика (z=-4.509; p<.005; r=.19). Вриједности Коенових коефицијената указују да су ефекти такође мале величине. Резултати указују на то да је тражење помоћи присутније код ученика са бољим школским успјехом.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на материјалне прилике породице

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на материјалне прилике породице. За испитивање разлика у процјенама саморегулисаног учења и три или више независних група примијењен је непараметријски Краскал-Волисов тест. У *Табели 69.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на материјалне прилике породице.

Табела 69.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на материјалне прилике породице

Мотивациона компонента	**Материјалне прилике**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична	лоше	4	677.13	9.236	2	**.010***
	средње	293	428.10			
	добре	626	476.49			
	укупно	923				
Екстринзична	лоше	4	250.75	12.763	2	**.002****
	средње	293	421.87			
	добре	626	482.13			
	укупно	923				
Вјеровање у учење	лоше	4	401.13	4.352	2	.114
	средње	293	436.20			
	добре	626	474.46			
	укупно	923				
Самоефикасност	лоше	4	229.38	8.039	2	**.018***
	средње	293	434.36			
	добре	626	476.42			
	укупно	923				
Анксиозност	лоше	4	845.13	8.984	2	**.011***
	средње	293	470.83			
	добре	626	455.42			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 69.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на материјалне прилике породице. Разлике су статистички значајне у димензијама

интринзичне мотивације, екстринзичне мотивације, самоефикасности и анксиозности. У димензији вјеровања у учење није утврђена статистички значајна разлика.

Према средњим ранговима интринзична мотивација је најзаступљенија код ученика који материјалне прилике процјењују као лоше, затим код ученика са добрим, док је најмање заступљена код ученика са средњим материјалним приликама. Екстринзична мотивација је најзаступљенија код ученика који материјалне прилике процјењују као добре, те вриједности средњих рангова опадају са нижим процјенама материјалних прилика. Исти образац средњих рангова добијен је у димензији вјеровања у учење. Осјећај самоефикасности највише је изражен код ученика са добрим материјалним приликама и опада са нижим процјенама материјалних прилика. Средњи ранг показује да је анксиозност најмање изражена код ученика који материјалне прилике процјењују као добре, те постаје израженија са нижим процјенама материјалних прилика. С обзиром на број испитаника који материјалне прилике процјењују као лоше, резултати се не могу генерализовати и тумачити константним. У цјелини посматрано, мотивациона компонента је у значајној мјери диференцирана с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењена су три Мен-Витнијева теста уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.017 (0,05/3). У *Табели 70.* приказани су резултати парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 70.

Разлике парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Интринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Лоше	20,00	Лоше – Средње	265.500	-1.884	.060		p < .017
Средње	16.00	Лоше – Добре	712.000	-1.492	.136		
Добре	17.00	Средње – Добре	82097.500	-2.569	**.010**	**.08**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији интринзичне мотивације између ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње и као добре (z=-2.569; p<.017). Вриједност Коеновог коефицијента указује да

је разлика између група мале величине ефекта (r=.08). Између осталих парних поређења није утврђена статистички значајна разлика. Резултати указују да ученици који материјалне прилике процјењују као добре, интринзичну мотивацију процјењују као заступљенију, за разлику од ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње.

У *Табели 71.* приказани су резултати парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 71.

Разлике парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Екстринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Лоше	15.00	Лоше – Средње	379.000	-1.215	.224		p < .017
Средње	18.00	Лоше – Добре	614.000	-1.762	.078		
Добре	20.00	Средње – Добре	79744.500	-3.196	**.001**	**.11**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији екстринзичне мотивације, између ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње и као добре (z=-3.196; p<.017). Вриједност Коеновог коефицијента указује да је разлика између група мале величине ефекта (r=.11). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују да ученици који материјалне прилике процјењују као добре, екстринзичну мотивацију процјењују као заступљенију, за разлику од ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње.

У *Табели 72.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 72.

Разлике парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Самоефикасност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Лоше	29.50	Лоше – Средње	324.000	-1.537	.124		p < .017
Средње	41.00	Лоше – Добре	583.500	-1.844	.065		
Добре	42.00	Средње – Добре	83347.500	-2.231	.026		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Иако је Краскал-Волисовим тестом утврђена статистички значајна разлика у димензији самоефикасности, накнадна анализа Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију није потврдила статистички значајне разлике у парним поређењима. Дакле, резултати указују на то димензија самоефикасности није статистички значајно диференцирана с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

У *Табели 73.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 73.

Разлике парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Анксиозност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Лоше	27.00	Лоше – Средње	122.000	-2.723	**.006**	**.16**	p < .017
Средње	15.00	Лоше – Добре	183.500	-2.948	**.003**	**.12**	
Добре	15.00	Средње – Добре	88658.500	-0.814	.415		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији анксиозности, између ученика који материјалне прилике породице процјењују као лоше и као средње (z=-2.723; p<.017). Такође, утврђена је статистички значајна разлика између ученика који материјалне прилике породице процјењују као лоше и као добре (z=-2.948; p<.017). Вриједности Коенових коефицијената указују да су разлике мале величине ефекта у оба парна поређења (r=.16; r=.12). С обзиром на мали број испитаника који материјалне прилике породице процјењују као лоше, резултати се не могу тумачити као константни. Истовремено, резултати указују на то да је димензија анксиозности ограничено диференцирана с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

У *Табели 74.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на материјалне прилике породице.

Табела 74.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на материјалне прилике породице

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Материјалне прилике**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	лоше	4	633.88	1.678	2	.432
	средње	293	461.18			
	добре	626	461.29			
	укупно	923				
Елаборација	лоше	4	494.00	1.290	2	.525
	средње	293	447.61			
	добре	626	468.53			
	укупно	923				
Организација	лоше	4	298.88	3.172	2	.205
	средње	293	446.16			
	добре	626	470.46			
	укупно	923				
Критичко мишљење	лоше	4	494.63	1.809	2	.405
	средње	293	444.89			
	добре	626	469.80			
	укупно	923				
Метакогниција	лоше	4	378.88	4.853	2	.088
	средње	293	435.22			
	добре	626	475.06			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 74.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике ни у једној од димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на материјалне прилике породице. Сходно томе, није било потребе за накнадним анализама. Добијени резултати указују на то да материјалне прилике породице не представљају значајан фактор когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења. Поједини аутори истичу да материјалне прилике породице нису имале значајну предикативну вриједност за когнитивно-метакогнитивну компоненту саморегулисаног учења (Isufi & Haskuka 2024). Друге корелационе студије утврђују да постоји позитивна корелација између материјалних прилика породице и когнитивно-метакогнитивних способности ученика (Ganzach, 2000). Можемо да закључимо да резултати истраживања нису у потпуности јединствени.

У *Табели 75.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 75.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Компонента управљања ресурсима	**Материјалне прилике**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Организација времена и окружења	лоше	4	187.38	25.721	2	**.000****
	средње	293	403.70			
	добре	626	491.04			
	укупно	923				
Регулација уложеног труда	лоше	4	330.00	16.850	2	**.000****
	средње	293	411.45			
	добре	626	486.50			
	укупно	923				
Вршњачко учење	лоше	4	192.75	9.521	2	**.009****
	средње	293	433.37			
	добре	626	477.12			
	укупно	923				
Тражење помоћи	лоше	4	247.00	5.822	2	.054
	средње	293	440.01			
	добре	626	473.67			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 75.* показују да постоје статистички значајне разлике у димензијама компоненте управљања ресурсима с обзиром на материјалне прилике породице. Статистички значајна разлика није утврђена само у димензији тражења помоћи. Према средњем рангу, ученици добрих материјалних прилика процјењују организацију времена и окружења као најразвијенију, те са нижим процјенама материјалних прилика биљеже се и нижи средњи рангови. Вршњачко учење је најприсутније код ученика који материјалне прилике процјењују као добре, затим код ученика средњих материјалних прилика, док је најмање присутно код ученика лошијих материјалних прилика. Средњи рангови показују да ученици са добрим материјалним приликама процјењују регулацију уложеног труда као најизраженију, те вриједности средњих рангова опадају како се процјена материјалних прилика погоршава. С обзиром на мали број испитаника који материјалне прилике породице процјењују као лоше, резултати се не могу тумачити као константни.

Резултати овог истраживања тек у мањој мјери кореспондирају са резултатима истраживања Исуфија и Хаскуке (2024) према којима материјалне прилике породице нису имале предикативну вриједност у компоненти управљања ресурсима. Резултати

испитивања парних поређења овог истраживања, показују статистички значајне разлике у двије димензије компоненте управљања ресурсима у учењу.

У *Табели 76.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 76.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Организација времена и окружења	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Лоше	28.00	Лоше – Средње	294.500	-1.710	.087		p < .017
Средње	34.00	Лоше – Добре	445.000	-2.226	.026		
Добре	37.00	Средње – Добре	74336.000	-4.636	**.000**	**.15**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији организације времена и окружења, између ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње и као добре, уз малу величину ефекта (z=-4.636; p<.017; r=.15). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују на то да је димензија организације времена и окружења развијенија код ученика који материјалне прилике породице процјењују као добре, за разлику од ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње.

У *Табели 77.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 77.

Разлике парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Регулација уложеног труда	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Лоше	13.50	Лоше – Средње	472.000	-0.669	.503		p < .017
Средње	16.00	Лоше – Добре	838.000	-1.143	.253		
Добре	18.00	Средње – Добре	76784.000	-3.986	**.000**	**.13**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији регулације уложеног труда. Статистички значајна разлика уочава се између ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње и као добре, уз малу величину ефекта (z=-3.986; p<.017; r=.13). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују на то да је регулација уложеног труда израженија код ученика који материјалне прилике породице процјењују као добре, за разлику од ученика који материјалне прилике породице процјењују као средње.

У *Табели 78.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Табела 78.

Разлике парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на материјалне прилике породице ученика

Вршњачко учење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Лоше	7.50	Лоше – Средње	273.000	-1.840	.066		p < .017
Средње	11.00	Лоше – Добре	488.000	-2.111	.035		
Добре	12.00	Средње – Добре	83006.000	-2.326	.020		

r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Иако Краскал-Волисов тест указује на постојање статистички значајних разлика у димензији вршњачког учења, накнадна анализа Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију није потврдила статистичку значајност (p>.017). Резултати указују да не постоји статистички значајна разлика у димензији вршњачког учења с обзиром на материјалне прилике породице ученика. Посматрано у цјелини, резултати указују на то да постоје статистички значајне разлике само у појединим димензијама компоненте управљања ресурсима с обзиром на материјалне прилике породице ученика.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на учесталост употребе информационих технологија. За испитивање разлика у процјенама саморегулисаног учења и три или више

независних група примијењен је Краскал-Волисов тест. У *Табели 79.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на учесталост употребе информационих технологија (у даљем тексту ИТ).

Табела 79.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Мотивациона компонента	**Учесталост ИТ**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична	свакодневно	528	459.75	11.295	3	**.010***
	неколико пута недељно	205	498.69			
	неколико пута мјесечно	87	472.55			
	ријетко или никада	103	391.59			
	укупно	923				
Екстринзична	свакодневно	528	467.37	7.126	3	.068
	неколико пута недељно	205	484.85			
	неколико пута мјесечно	87	445.48			
	ријетко или никада	103	402.98			
	укупно	923				
Вјеровање у учење	свакодневно	528	464.98	6.164	3	.104
	неколико пута недељно	205	462.63			
	неколико пута мјесечно	87	503.89			
	ријетко или никада	103	410.09			
	укупно	923				
Самоефикасност	свакодневно	528	461.30	10.393	3	**.016***
	неколико пута недељно	205	489.84			
	неколико пута мјесечно	87	485.60			
	ријетко или никада	103	390.26			
	укупно	923				
Анксиозност	свакодневно	528	484.67	9.404	3	**.024***
	неколико пута недељно	205	438.90			
	неколико пута мјесечно	87	415.70			
	ријетко или никада	103	430.89			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 79.* показују да постоје статистички значајне разлике у три димензије мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на учесталост употребе ИТ. Разлике су статистички значајне у димензијама интринзичне мотивације, самоефикасности и анксиозности.

Средњи рангови указују да је интринзична мотивација најзаступљенија код ученика који ИТ користе неколико пута недељно, а затим код ученика који их користе неколико пута мјесечно. Нижа заступљеност биљежи се код ученика који ИТ користе свакодневно, а најнижа код ученика који их користе ријетко или никада. На основу података из табеле, у димензији самоефикасности се уочава идентичан образац расподјеле средњих рангова као у димензији интринзичне мотивације. Када је ријеч о димензији анксиозности, она је најизраженија код ученика који свакодневно и неколико пута недељно користе ИТ. Нижу вриједност средњег ранга имају ученици који ИТ користе ријетко или никада, док је анксиозност најмање изражена код ученика који ИТ користе неколико пута мјесечно. Посматрано на нивоу свих испитиваних димензија, најповољнији резултати мотивационе компоненте забиљежени су код ученика са умјереном учесталошћу употребе ИТ.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је шест Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.008 (0,05/6). У *Табели 80.* приказани су резултати парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 80.

Разлике парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Интринзична мотивација	**Mdn**	**Парна поређења**	**U**	**z**	**p**	**r**	**Коригована p вриједност**
С	17.00	С – НПН	49517.500	-1.793	.073		p < .008
НПН	18.00	С – НПМ	22348.500	-0.404	.686		
НПМ	17.00	С – РиН	23157.000	-2.390	.017		
РиН	16.00	НПН – НПМ	8410.000	-0.771	.440		
		НПН – РиН	8146.000	-3.279	**.001**	**.19**	
		НПМ – РиН	3675.000	-2.138	.033		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно ; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији интринзичне мотивације између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ученика који их користе ријетко или никада (z=-3,279; p<.008; r=.19). Вриједност Коеновог коефицијент указује да је разлика мале величине ефекта. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Накнадна анализа резултата потврђује да је у димензији интринзичне мотивације најповољнији образац умјерене учесталости употребе ИТ. Интринзична мотивација је заступљенија код ученика који ИТ користе неколико пута недељно, за разлику од ученика који их користе ријетко или никада.

У *Табели 81.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 81.

Разлике парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Самоефикасност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
С	42.00	С – НПН	50782.000	-1.298	.194		p < .008
НПН	43.00	С – НПМ	21764.000	-0.785	.433		
НПМ	42.00	С – РиН	23022.000	-2.465	.014		
РиН	38.00	НПН – НПМ	8862.500	-0.083	.934		
		НПН – РиН	8243.000	-3.141	**.002**	**.18**	
		НПМ – РиН	3576.000	-2.397	.017		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно ; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији самоефикасности између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ријетко или никада, уз малу величину ефекта (z=-3.141; p<.008; r=.18). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују на то да је и у димензији самоефикасности најповољнији умјерени образац учесталости употребе ИТ. Самоефикасност је израженија код ученика који ИТ користе неколико пута недељно, за разлику од ученика који ИТ користе ријетко или никада.

У *Табели 82*. приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 82.

Разлике парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Анксиозност	*Mdn*	Парна поређења	*U*	*z*	*p*	*r*	Коригована *p* вриједност
С	16.00	С – НПН	48672.000	-2.120	.034		p < .008
НПН	15.00	С – НПМ	19647.000	-2.165	.030		
НПМ	14.00	С – РиН	23993.000	-1.892	.058		
РиН	15.00	НПН – НПМ	8417.500	-0.759	.448		
		НПН – РиН	10345.000	-0.289	.773		
		НПМ – РиН	4273.000	-0.550	.582		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Иако је Краскал-Волисов тест указао на постојање статистички значајних разлика у димензији анксиозности, накнадне парне анализе примјеном Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију нису потврдиле статистичку значајност (p>.008). Добијени резултати указују на постојање опште разлике међу групама у димензији анксиозности, али величина ефекта није довољно изражена да би разлике биле статистички значајне у парним поређењима.

У *Табели 83.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 83.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Когнитивно - метакогнитивна компонента	Учесталост ИТ	*N*	Средњи ранг	χ^2	*df*	*p*
Понављање	свакодневно	528	471.18	12.894	3	**.005****
	неколико пута недељно	205	487.80			
	неколико пута мјесечно	87	443.07			
	ријетко или никада	103	379.56			
	укупно	923				
Елаборација	свакодневно	528	474.33	13.974	3	**.003****
	неколико пута недељно	205	472.52			
	неколико пута мјесечно	87	471.79			
	ријетко или никада	103	369.56			

	укупно	923				
Организација	свакодневно	528	471.11	8.241		**.041***
	неколико пута недељно	205	457.24			
	неколико пута мјесечно	87	495.22			
	ријетко или никада	103	396.68			
	укупно	923				
Критичко мишљење	свакодневно	528	458.83	9.188	3	**.027***
	неколико пута недељно	205	489.06			
	неколико пута мјесечно	87	492.55			
	ријетко или никада	103	398.57			
	укупно	923				
Метакогниција	свакодневно	528	463.91	15.570	3	**.001****
	неколико пута недељно	205	499.68			
	неколико пута мјесечно	87	466.63			
	ријетко или никада	103	373.29			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 83.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на учесталост употребе ИТ. Разлике су значајне у свим испитиваним димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте.

Према средњим ранговима понављање је најизраженије код ученика који за потребе учења ИТ користе неколико пута недељно и свакодневно, затим код ученика који их користе неколико пута мјесечно, док је најмање изражено код ученика који ИТ користе ријетко или никада. Добијени резултати указују да што је чешћа учесталост употребе ИТ то су вриједности средњих рангова у димензији елаборације виши. У димензији елаборације највиши средњи ранг имају ученици који ИТ користе свакодневно, а затим ученици који ИТ користе неколико пута недељно. Нижу вриједност средњег ранга имају ученици који ИТ користе неколико пута мјесечно, док је најнижа код ученика који их користе ријетко или никада. Средњи рангови указују да је организација градива најизраженија код ученика који ИТ користе неколико пута мјесечно, а затим код ученика који ИТ користе свакодневно. Ниже вриједности биљеже се код ученика који ИТ користе неколико пута недељно, док су најниже код ученика који ИТ користе ријетко или никада. Критичко мишљење је најизраженије код ученика који ИТ користе неколико пута мјесечно и неколико пута недељно. Ниже вриједности средњег ранга уочавају се код

ученика који ИТ користе свакодневно, док је критичко мишљење најмање изражено код ученика који ИТ користе ријетко или никада. Расподјела средњих рангова указује да је метакогниција најизраженија код ученика који ИТ користе неколико пута недељно и неколико пута мјесечно, а затим код ученика који ИТ користе свакодневно. Метакогнитивна димензија је најмање изражена код ученика који ИТ користе ријетко или никада. Слично као код мотивационе компоненте, и у когнитивно-метакогнитивној компоненти, генерално посматрано, најповољнији обрасци израженост димензија биљеже се код ученика са умјереном учесталошћу употребе ИТ.

У *Табели 84.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије понављања с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 84.

Разлике парних поређења у процјенама димензије понављања с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Понављање	Mdn	Парна поређења	U	z	p	r	Коригована p вриједност
С	20.00	С – НПН	52099.000	-0.787	.431		p < .008
НПН	20.00	С – НПМ	21569.500	-0.913	.361		
НПМ	20.00	С – РиН	21721.500	-3.240	**.001**	**.13**	
РиН	17.00	НПН – НПМ	8033.500	-1.343	.179		
		НПН – РиН	8172.500	-3.242	**.001**	**.18**	
		НПМ – РиН	3845.000	-1.687	.092		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији понављања између ученика који ИТ користе свакодневно и ученика који их користе ријетко или никада, уз малу величину ефекта (z=-3.240; p<.008; r=.13). Такође, статистички значајна разлика, уз малу величину ефекта, утврђена је између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ученика који их користе ријетко или никада (z=-3.242; p<.008; r=.18). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати имплицирају на то да је димензија понављања мање изражена код ученика који ријетко или никад не користе ИТ, док се међу ученицима који ИТ користе барем повремено не уочавају статистички значајне разлике.

У *Табели 85.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије елаборације с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 85.

Разлике парних поређења у процјенама димензије елаборације с обзиром на *учесталост употребе информационих технологија*

Елаборација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
С	26.00	С – НПН	53865.000	-0.099	.921		p < .008
НПН	27.00	С – НПМ	22845.500	-0.080	.936		
НПМ	27.00	С – РиН	21057.000	-3.628	**.000**	**.14**	
РиН	22.00	НПН – НПМ	8913.000	-0.007	.995		
		НПН – РиН	8141.500	-3.280	**.001**	**.19**	
		НПМ – РиН	3510.500	-2.571	.010		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији елаборације између ученика који ИТ користе свакодневно и ријетко или никада, уз малу величину ефекта (z=-3.628; p<.008; r=.14). Такође, статистички значајна разлика утврђена је између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ријетко или никада (z=-3.280; p<.008; r=.19) уз малу величину ефекта. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Утврђени резултати указују да је димензија елаборације мање изражена код ученика који ријетко или никад не користе ИТ, док се међу ученицима који ИТ користе барем повремено не уочавају статистички значајне разлике.

У *Табели 86.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 86.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Организација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
С	17.00	С – НПН	52466.500	-0.644	.520		p < .008
НПН	17.00	С – НПМ	21774.500	-0.778	.436		
НПМ	18.00	С – РиН	22840.000	-2.576	.010		
РиН	16.00	НПН – НПМ	8160.000	-1.150	.250		
		НПН – РиН	9121.500	-1.950	.051		
		НПМ – РиН	3541.000	-2.492	.013		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Иако је Краскал-Волисов тест указао на постојање статистички значајних разлика у димензији организације, накнадна анализа Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију, није потврдила статистичку значајност парних поређења (p>.008). Резултати указују да иако постоје опште разлике међу групама, величина ефекта није довољно изражена да би разлике у димензији организације градива биле статистички значајне у парним поређењима.

У *Табели 87.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 87.

Разлике парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Критичко мишљење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
С	20.00	С – НПН	50561.500	-1.385	.166		p < .008
НПН	20.00	С – НПМ	21275.500	-1.104	.270		
НПМ	20.00	С – РиН	23613.500	-2.117	.034		
РиН	19.00	НПН – НПМ	8858.000	-0.090	.928		
		НПН – РиН	8508.500	-2.784	**.005**	**.16**	
		НПМ – РиН	3574.500	-2.403	.016		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији критичког мишљења између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ријетко или никада, уз малу величину ефекта (z=-2.784; p<.008; r=.16). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Довијени резултати указују да је критичко мишљење најмање изражено код ученика који ИТ користе ријетко или их не користе никако, док се међу ученицима који ИТ користе барем повремено не уочавају статистички значајне разлике.

У *Табели 88.* приказани су резултати парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 88.

Разлике парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Метакогниција	*Mdn*	Парна поређења	*U*	*z*	*p*	*r*	Коригована *p* вриједност
С	50.00	С – НПН	49922.500	-1.632	.103		p < .008
НПН	51.00	С – НПМ	22820.500	-0.096	.923		
НПМ	51.00	С – РиН	21837.000	-3.166	**.002**	**.13**	
РиН	46.00	НПН – НПМ	8291.500	-0.949	.342		
		НПН – РиН	7656.500	-3.937	**.000**	**.22**	
		НПМ – РиН	3599.000	-2.335	.020		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно ; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у метакогнитивној димензији између ученика који ИТ користе свакодневно и ријетко или никада, уз малу величину ефекта (z=-3.166; p<.008; r=.13). Такође, статистички значајна разлика, уз малу величину ефекта, уочава се између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ријетко или никада (z=-3.937; p<.008; r=.22). Резултати указују на то да је метакогнитивна димензија најмање изражена код ученика који ИТ користе ријетко или их не користе никако. Међу ученицима који ИТ користе барем повремено не уочавају се статистички значајне разлике у метакогнитивној димензији.

У *Табели 89.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 89.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Управљање ресурсима	Учесталост ИТ	*N*	Средњи ранг	χ^2	*df*	*p*
Организација времена и окружења	свакодневно	528	452.49	20.329	3	**.000****
	неколико пута недељно	205	524.10			
	неколико пута мјесечно	87	464.06			
	ријетко или никада	103	385.41			
	укупно	923				
Регулација уложеног труда	свакодневно	528	447.04	16.988	3	**.001****
	неколико пута недељно	205	521.18			
		87	480.98			

	неколико пута мјесечно	103	404.84			
	ријетко или никада	923				
	укупно					
Вршњачко учење	свакодневно	528	472.42	8.325	3	**.040***
	неколико пута недељно	205	479.24			
	неколико пута мјесечно	87	430.33			
	ријетко или никада	103	401.00			
	укупно	923				
Тражење помоћи	свакодневно	528	465.72	6.786	3	.079
	неколико пута недељно	205	489.67			
	неколико пута мјесечно	87	414.35			
	ријетко или никада	103	428.11			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 89.* показују да постоје статистички значајне разлике у три димензије компоненте управљања ресурсима с обзиром на учесталост употребе ИТ. Разлике су значајне у димензијама организације времена и окружења, регулације уложеног труда и вршњачког учења. Вриједности средњих рангова указују да ученици који барем повремено користе ИТ процјењују организацију времена и окружења као развијенију. Организација времена и окружења је најразвијенија код ученика који ИТ користе неколико пута недељно и неколико пута мјесечно. Нижа вриједност средњих рангова биљежи се код ученика који ИТ користе свакодневно, док је најнижа код ученика који ИТ користе ријетко или их не користе. Регулација уложеног труда је најизраженија код ученика који ИТ користе неколико пута недељно, а затим код ученика који их користе неколико пута мјесечно. Нижа вриједност биљежи се код ученика који ИТ користе свакодневно, док је најмање изражена код ученика који ИТ користе ријетко или их не користе. Анализа средњих рангова показује да су више вриједности средњих рангова у димензији вршњачког учења повезане са чешћом употребом ИТ. Укупни резултати указују на то да је компонента управљања ресурсима статистички значајно диференцирана с обзиром на учесталост употребе ИТ.

У *Табели 90.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 90.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Организација времена и окружења	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
С	36.00	С – НПН	45645.000	-3.296	**.001**	**.12**	p < .008
НПН	38.00	С – НПМ	22412.000	-0.362	.717		
НПМ	36.00	С – РиН	23182.000	-2.371	.018		
РиН	34.00	НПН – НПМ	7758.500	-1.758	.079		
		НПН – РиН	7461.500	-4.202	**.000**	**.23**	
		НПМ – РиН	3698.000	-2.073	.038		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно ; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији организације времена и окружења између ученика који ИТ користе свакодневно и неколико пута недељно (z=-3.296; p<.008). Вриједност Коеновог коефицијента указује да је ефекат мале величине (r=.12). Статистички значајна разлика, уз такође малу величину ефекта, утврђена је између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ријетко или никада (z=-4.202; p<.008; r=.23). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују да је организација времена и окружења развијенија код ученика који умјерено користе ИТ, за разлику од ученика који их користе ријетко или никада и ученика који их користе свакодневно.

У *Табели 91.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 91.

Разлике парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Регулација уложеног труда	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
С	16.50	С – НПН	45389.500	-3.398	**.001**	**.13**	p < .008
НПН	19.00	С – НПМ	21283.000	-1.099	.272		
НПМ	18.00	С – РиН	24673.000	-1.491	.136		
РиН	16.00	НПН – НПМ	8113.500	-1.220	.222		
		НПН – РиН	7959.500	-3.529	**.000**	**.20**	

	НПМ – РиН	3710.000	-2.044	.041

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији регулације уложеног труда између ученика који ИТ користе свакодневно и неколико пута недељно (z=-3.398; p<.008). Статистички значајне разлике утврђене су такође између ученика који ИТ користе неколико пута недељно и ријетко или никада (z=-3.529; p<.008). Вриједности Коенових коефицијената указују да су ефекти мале величине у оба парна поређења (r=.13; r=.20). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике. Резултати указују на то да је регулација уложеног труда најизраженија код ученика који ИТ користе умјерено, за разлику од ученика који их користе свакодневно или ријетко и никада.

У *Табели 92.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на учесталост употребе информационих технологија.

Табела 92.

Разлике парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на учесталост употребе информационих технологија

Вршњачко учење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
С	11.00	С – НПН	5347.500	-0.252	.801		p < .008
НПН	12.00	С – НПМ	20879.000	-1.364	.173		
НПМ	11.00	С – РиН	23132.500	-2.404	.016		
РиН	10.00	НПН – НПМ	7900.000	-1.547	.122		
		НПН – РиН	8685.500	-2.545	.011		
		НПМ – РиН	4129.000	-0.933	.351		

С – свакодневно; НПН – неколико пута недељно; НПМ – неколико пута мјесечно;
РиН – ријетко или никада; r – Коенов коефицијент величине ефекта

Иако је Краскал-Волисов тест указао на постојање статистички значајних разлика у димензији вршњачког учења, накнадна анализа Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију, није потврдила статистичку значајност парних поређења (p>.008). Резултати указују да иако постоје опште разлике међу групама, величина ефекта није довољно изражена да би разлике у димензији вршњачког учења биле статистички значајне у парним поређењима.

Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на сврху коришћења информационих технологија

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на сврху коришћења информационих технологија у учењу (у даљем тексту ИТ). За испитивање разлика између наведених варијабли примијењен је непараметријски Мен-Витнијев тест за независне узорке. У *Табели 93.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на сврху коришћења информационих технологија у учењу.

Табела 93.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на сврху коришћења информационих технологија

Мотивациона компонента	**Сврха ИТ**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Интринзична мотивација	ИСУ	166	505.37	83891.00	55632.000	-2.320	**.020***
	УИДРА	757	452.49	342535.00			
	укупно	923					
Екстринзична мотивација	ИСУ	166	537.69	89256.50	50266.500	-4.046	**.000****
	УИДРА	757	445.40	337169.50			
	укупно	923					
Вјеровање у учење	ИСУ	166	513.48	85238.00	54285.000	-2.757	**.006****
	УИДРА	757	450.71	341188.00			
	укупно	923					
Самоефикасност	ИСУ	166	515.23	85527.50	53995.500	-2.842	**.004****
	УИДРА	757	450.33	340898.50			
	укупно	923					
Анксиозност	ИСУ	166	421.56	69979.50	56118.500	-2.160	**.031***
	УИДРА	757	470.87	356446.50			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05; ИСУ – искључиво у сврхе учења; УИДРА – истовремено и за учење и за друге активности; Сврха ИТ – сврха коришћења информационих технологија у учењу

Резултати приказани у *Табели 93.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на сврху коришћења ИТ. Разлике су статистички значајне у свим димензијама мотивационе компоненте саморегулисаног учења.

Вриједности средњих рангова указују да су интринзична и екстринзична мотивација заступљеније код ученика који ИТ користе искључиво у сврхе учења, за разлику од

ученика који их користе истовремено и за учење и за друге активности. Димензије вјеровања у учење и самоефикасности су израженије код ученика који ИТ користе искључиво у сврхе учења, док је анксиозност израженија код ученика који ИТ користе истовремено и за учење и за друге активности. Укупни резултати указују на то да је мотивациона компонента заступљенија код ученика који ИТ користе искључиво у сврхе учења, док је једино димензија анксиозности израженија код ученика који ИТ користе истовремено и за учење и за друге активности.

У *Табели 94.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на сврху коришћења информационих технологија.

Табела 94.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на сврху коришћења информационих технологија

Когнитивно – метакогнитивна компонента	**Сврха ИТ**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Понављање	ИСУ	166	483.99	80343.00	59180.000	-1.176	.239
	УИДРА	757	457.18	346083.00			
	укупно	923					
Елаборација	ИСУ	166	509.37	84555.00	54968.000	-2.530	**.011***
	УИДРА	757	451.61	341871.00			
	укупно	923					
Организација	ИСУ	166	524.80	87117.00	52406.000	-3.356	**.001****
	УИДРА	757	448.23	339309.00			
	укупно	923					
Критичко мишљење	ИСУ	166	506.40	84063.00	55460.000	-2.373	**.018***
	УИДРА	757	452.26	342363.00			
	укупно	923					
Метакогниција	ИСУ	166	550.78	91430.00	48093.000	-4.740	**.000****
	УИДРА	757	442.53	334996.00			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05; ИСУ – искључиво у сврхе учења; УИДРА – истовремено и за учење и за друге активности; Сврха ИТ – сврха коришћења информационих технологија у учењу

Резултати приказани у *Табели 94.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на сврху коришћења ИТ. Статистички значајна разлика није утврђена у димензији понављања градива. Више вриједности средњих рангова указују на то да су код ученика који ИТ користе искључиво у сврхе учења израженије димензије

елаборације, организације, критичког мишљења и метакогниције. Укупни резултати указују да је когнитивно-метакогнитивна компонента изражења код ученика који ИТ користе искључиво у сврхе учења, док у димензији понављања није утврђена статистички значајна разлика.

У *Табели 95.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на сврху коришћења информационих технологија.

Табела 95.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на сврху коришћења информационих технологија

Компонента управљања ресурсима	**Сврха ИТ**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Организација времена и окружења	ИСУ	166	605.57	100524.00	38999.000	-7.667	**.000****
	УИДРА	757	430.52	325902.00			
	укупно	923					
Регулација уложеног труда	ИСУ	166	590.92	98093.00	41430.000	-6.889	**.000****
	УИДРА	757	433.73	328333.00			
	укупно	923					
Вршњачко учење	ИСУ	166	517.15	85847.00	53676.000	-2.950	**.003****
	УИДРА	757	449.91	340579.00			
	укупно	923					
Тражење помоћи	ИСУ	166	505.11	83847.50	55675.500	-2.306	**.021***
	УИДРА	757	452.55	342578.50			
	укупно	923					

**p<.01; *p<.05; ИСУ – искључиво у сврхе учења; УИДРА – истовремено и за учење и за друге активности; Сврха ИТ – сврха коришћења информационих технологија у учењу

Резултати из *Табеле 95.* показују да постоје статистички значајне разлике у свим димензијама компоненте управљања ресурсима у зависности од сврхе коришћења ИТ. У свим испитиваним димензијама компоненте управљања ресурсима у учењу, више вриједности средњих рангова су код ученика који ИТ користе искључиво у сврхе учења, за разлику од ученика који их користе истовремено и за учење и за друге активности.

Једна дескриптивна студија случаја истражује саморегулисано учење у контексту онлајн курсева. Аутори студије истичу да интеракција појединца и окружења може подстицати саморегулисано учење, а у окружењу технологије имају важну улогу. Технологија може одвлачити пажњу у учењу ако се не користи усмјерено, а ако се користи усмјерено може подстицати самореглисано учење (Whipp & Chiarelli, 2004). Шпанска студија показује да је од укупног броја испитаника, веома мали проценат (11,86 %) оних који користе ИТ као помоћ за обраду градива. Већина испитаника користи ИТ али за потребе свакодневне

комуникације (Yot-Domínguez & Marcelo, 2017). Индиректно, резултати наведених истраживања у складу су са резултатима овог истраживања, према којима ученици који користе ИТ искључиво у сврхе учења имају израженије димензије у све три компоненте саморегулисаног учења. Посматрано у цјелини, добијени резултати овог истраживања указују на то да је компонента управљања ресурсима статистички значајно диференцирана с обзиром на сврху коришћења информационих технологија.

Дакле, иако постоје одређене неконзистентности у појединачним димензијама, укупни резултати на нивоу првог истраживачког задатка указују да социјално статусне карактеристике ученика имају истовремено и селективан и релевантан значај у саморегулисаном учењу ученика. Добијени резултати стога само дјелимично потврђују прву истраживачку потхипотезу.

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА И ПРИСТУПА УЧЕНИКА УЧЕЊУ

Други истраживачки задатак односио се на утврђивање повезаности саморегулисаног учења и приступа ученика учењу. Пошли смо од претпоставке да постоји повезаност између саморегулисаног учења и приступа ученика учењу. Структура саморегулисаног учења приказана је на претходним страницама текста, а приступи ученика учењу операционализовани су кроз дубински и површински приступ. За утврђивање повезаности између наведених варијабли, прво је примијењена корелациона анализа, а након провјере испуњености статистичких предуслова вишеструка регресиона анализа.

У *Табели 96.* приказани су резултати корелационе анализе димензија мотивационе компоненте и приступа ученика учењу.

Табела 96.

Корелациона анализа димензија мотивационе компоненте и приступа ученика учењу

Мотивациона компонента	Површински приступ	Дубински приступ
Интринзична мотивација	**-.135** (.000)**	**.406** (.000)**
Екстринзична мотивација	**.087** (.008)**	**.309** (.000)**
Вјеровање у учење	**-.070* (.035)**	**.266** (.000)**
Самоефикасност	**-.135** (.000)**	**.338** (.000)**
Анксиозност	**.204** (.000)**	-.028 (.397)

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01;

Резултати приказани у *Табели 96.* показују да постоји статистички значајна повезаност између мотивационе компоненте саморегулисаног учења и приступа ученика учењу. Утврђена је статистички значајна повезаност између површинског приступа учењу и свих димензија мотивационе компоненте. Површински приступ учењу је у негативној корелацији слабог интензитета са димензијама интринзичне мотивације ($r=-.135$; $p<.01$) и самоефикасности ($r=-.135$; $p<.01$). Корелација између површинског приступа и димензије вјеровања у учење је такође негативна ($r=-.070$; $p<.05$) али врло слабог интензитета. Између површинског приступа учењу и димензије екстринзичне мотивације ($r=.087$; $p<.01$) корелација је позитивна али врло слабог интензитета, док је са димензијом анксиозности ($r=.204$; $p<.01$) позитивна и слабог интензитета. Слични

резултати овом истраживању, између површинског приступа учењу и екстринзичне мотивације добијени су и у другим истраживањима (Häsä et al., 2024). Наше добијене податке потврђују и резултати истраживања у коме је утврђена позитивна корелација између интринзичне мотивације и дубинског приступа учењу (Bandalos et al., 2003).

Утврђена је статистички значајна позитивна повезаност, између свих димензија мотивационе компоненте и дубинског приступа учењу, изузев димензије анксиозности. Добијене вриједности коефицијената корелације указују на позитивну слабу повезаност дубинског приступа учењу и димензије вјеровања у учење ($r=.266$; $p<.01$). Између димензија интринзичне мотивације ($r=.406$; $p<.01$), екстринзичне мотивације ($r=.309$; $p<.01$), самоефикасности ($r=.338$; $p<.01$) и дубинског приступа учењу, корелације су умјереног интензитета. Није утврђена статистички значајна корелација између анксиозности и дубинског приступа учењу ($p>.05$). Укупни резултати указују на то да је мотивациона компонента у значајној мјери негативно повезана са површинским приступом учењу, док је позитивно повезана са дубинским приступом учењу. Изузетак представља димензија анксиозности која је показала позитивну повезаност са површинским приступом учењу, док повезаност са дубинским приступом није била статистички значајна.

Како би се провјерило у којој мјери димензије мотивационе компоненте могу предвиђати приступе учењу, примијењена је и вишеструка регресиона анализа. Спроведене су двије стандардне вишеструке регресионе анализе. У првој анализи зависна варијабла била је дубински приступ учењу док су предиктори били димензије мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика (*Табела 97.).* У другој анализи зависна варијабла била је површински приступ учењу са истим скупом предиктора (*Табела 98.).*

Резултати провјере показали су да претпоставке о мултиколинеарности нису нарушене. Провјером мултиколинеарности су добијене задовољавајуће вриједности корелације између независних варијабли ($r\leq0,70$). Коначни критеријуми потврђују важење претпоставки о мултиколинеарности (Tolerance >0,20; VIF<10).

У Табели 97. приказани су резултати вишеструке регресионе анализе димензија мотивационе компоненте као предиктора дубинског приступа учењу.

Табела 97.

Регресиони модел димензија мотивационе компоненте у предвиђању дубинског приступа учењу

Мотивациона компонента	***R***	***R²***	***B***	***β***	***t***	***p***	**Tolerance**	**VIF**
	.478	.229			9.185	.000		
Интринзична мотивација			.484	**.296**	8.573	**.000**	0.704	1.420
Екстринзична мотивација			.261	**.194**	5.577	**.000**	0.697	1.434
Вјеровање у учење			.051	.031	0.944	.346	0.770	1.299
Самоефикасност			.079	**.093**	2.377	**.018**	0.552	1.813
Анксиозност			-.020	-.018	-0.562	.574	0.788	1.269

Резултати приказани у *Табели 97.* показују да регресиони модел за зависну варијаблу обухвата пет предиктора од којих су три показала статистички значајне ефекте у предвиђању дубинског приступа учењу.

Анализа варијансе потврђује да је модел статистички значајан ($F=54.324$; $p<.01$), што указује да предиктори објашњавају значајан дио варијације дубинског приступа учењу. Укупно, модел објашњава 22,9% варијансе дубинског приступа учењу.

Када се разматрају појединачни предиктори дубинског приступа учењу, резултати указују да су најзначајнији интринзична мотивација ($\beta=.296$; $p<.01$) и екстринзична мотивација ($\beta=.194$; $p<.01$). Добијени резултати су у дјелимичној сагласности са резултатима Мирков (2015) према којима је оријентација на овладавање предиктор примене дубинских стратегија учења, док је его-социјална оријентација предиктор примене површинских стратегија учења. Идентичне резултате овом истраживању добија и Вермунт (Vermunt, 2005). Самоефикасност је имала мањи, али статистички значајан ефекат на дубински приступ учењу ($\beta=.093$; $p<.05$). Преостале димензије мотивационе компоненте нису се показале као статистички значајни предиктори дубинског приступа учењу ($p>.05$).

У *Табели 98.* приказани су резултати вишеструке регресионе анализе димензија мотивационе компоненте као предиктора површинског приступа учењу.

Табела 98.

Регресиони модел димензија мотивационе компоненте у предвиђању површинског приступа учењу

Мотивациона компонента	***R***	***R²***	***B***	***β***	***t***	***p***	**Tolerance**	**VIF**
	.264	.070			24.448	.000		
Интринзична мотивација			-.168	**-.123**	-3.248	**.001**	0.704	1.420
Екстринзична мотивација			.144	**.128**	3.362	**.001**	0.697	1.434
Вјеровање у учење			-.054	-.040	-1.095	.274	0.770	1.299
Самоефикасност			-.033	-.047	-1.093	.275	0.552	1.813
Анксиозност			.149	**.162**	4.518	**.000**	0.788	1.269

Резултати приказани у *Табели 98.* показују да регресиони модел за зависну варијаблу обухвата пет предиктора од којих су три показала статистички значајне ефекте у предвиђању површинског приступа учењу.

Иако анализа варијансе потврђује да је модел статистички значајан ($F=13.789$; $p<.01$), проценат објашњене варијансе је релативно низак ($R^2 = .070$). Овај резултат указује да мотивационе димензије саморегулисаног учења имају ограничену али статистички значајну улогу у предвиђању површинског приступа учењу. Добијени резултати указују да мотивационе димензије у већој мјери предвиђају дубински него површински приступ учењу.

Када се разматрају појединачни предиктори, добијени резултати указују да је интринзична мотивација негативан предиктор површинског приступа учењу ($\beta=-.123$; $p<.01$). Насупрот томе, екстринзична мотивација ($\beta=.128$; $p<.01$) и анксиозност при учењу показују позитиван ефекат, при чему је анксиозност снажнији предиктор површинског приступа учењу ($\beta=.162$; $p<.01$). Преостале димензије мотивационе компоненте нису се показале као статистички значајни предиктори површинског приступа учењу ($p>.05$).

У *Табели 99.* приказани су резултати корелационе анализе димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и приступа ученика учењу.

Табела 99.

Корелациона анализа димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и приступа ученика учењу

Когнитивно-метакогнитивна компонента	Површински приступ	Дубински приступ
Понављање	-.022 (.509)	**.278** (.000)**
Елаборација	-.005 (.886)	**.369** (.000)**
Организација	.006 (.856)	**.280** (.000)**
Критичко мишљење	.025 (.451)	**.393** (.000)**
Метакогниција	-.026 (.437)	**.418** (.000)**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 99.* показују да постоји статистички значајна позитивна повезаност између свих димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења и дубинског приступа учењу. Дубински приступ учењу је у позитивној корелацији слабог интензитета са димензијама понављања ($r=.278$; $p<.01$) и организације градива ($r=.280$; $p<.01$). Корелације између дубинског приступа учењу и димензија елаборације ($r=.369$; $p<.01$), критичког мишљења ($r=.393$; $p<.01$) и метакогниције ($r=.418$; $p<.01$) су такође позитивне али умјереног интензитета. Резултати приказани у *Табели 99.* показују да није утврђена статистички значајна повезаност између димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења и површинског приступа учењу. У складу са добијеним резултатима овог истраживања су и наводи других аутора. Мирков (2014) наводи да ученике који примјењују дубински приступ одликује примјена стратегија усмјерених на разумијевање, елаборацију, проширивање и продубљивање знања, процјена и праћење квалитета знања. У сагласности са овим истраживањем су резултати студија (De la Fuente et al., 2015; Magno, 2010) који потврђују умјерено позитивну корелацију димензије организације учења и дубинског приступа учењу. Друга истраживања такође потврђују позитивну корелацију свих димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и дубинског приступа учењу (Van der Graaf et al., 2022; Evans et al., 2003). Добијени резултати указују на то да когнитивно-метакогнитивна компонента није статистички значајно повезана са површинским приступом учењу, док је позитивно повезана са дубинским приступом учењу.

Како би се провјерило у којој мјери димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте могу предвиђати приступе учењу, примијењена је вишеструка регресиона анализа. У регресионој анализи зависна варијабла била је дубински приступ учењу док су предиктори били димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика (*Табела 100.).* С обзиром на то да корелациона анализа

није показала статистичку значајност између димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и површинског приступа учењу, резултати појединачних предиктора нису даље интерпретирани. Регресиони модел није био статистички значајан (F=0.188; p>.05). Резултати провјере показали су да претпоставке о мултиколинеарности нису нарушене. Провјером мултиколинеарности добијене су задовољавајуће вриједности корелације између независних варијабли (r≤0,70). Коначни критеријуми потврђују важење претпоставки о мултиколинеарности (Tolerance >0,20; VIF<10).

У *Табели 100.* приказани су резултати вишеструке регресионе анализе димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и дубинског приступа учењу.

Табела 100.

Регресиони модел димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте у предвиђању дубинског приступа учењу

Когнитивно-метакогнитивна компонента	***R***	***R²***	***B***	***β***	***t***	***p***	**Tolerance**	**VIF**
	.482	.232			13.310	.000		
Понављање			-.076	-.049	-1.150	.250	0.457	2.188
Елаборација			.089	.093	1.951	.051	0.366	2.732
Организација			.070	.053	1.381	.168	0.578	1.731
Критичко мишљење			.247	**.200**	5.363	**.000**	0.602	1.662
Метакогниција			.184	**.269**	6.552	**.000**	0.495	2.019

Резултати приказани у *Табели 100*. показују да регресиони модел за зависну варијаблу обухвата пет предиктора од којих су два показала статистички значајне ефекте у предвиђању дубинског приступа учењу. Елаборација као предиктор није достигла ниво статистичке значајности али се уочава тенденција ка значајности (p=.051).

Анализа варијансе потврђује да је модел статистички значајан (F=55.418, p<.01), што указује да предиктори објашњавају значајан дио варијације дубинског приступа учењу. Укупно, модел објашњава 23.2% варијансе дубинског приступа учењу. Када се разматрају појединачни предиктори, резултати указују да критичко мишљење (β=.200; p<.01) и метакогниција (β=.269; p<.01) остварују статистички значајан ефекат на дубински приступ учењу, при чему метакогниција показује снажнији ефекат.

У *Табели 101.* приказани су резултати корелационе анализе димензија компоненте управљања ресурсима и приступа ученика учењу.

Табела 101.

Корелациона анализа димензија компоненте управљања ресурсима и приступа ученика учењу

Компонента управљања ресурсима	Површински приступ	Дубински приступ
Организација времена и окружења	**-.122** (.000)**	**.436** (.000)**
Регулација уложеног труда	**-.150** (.000)**	**.400** (.000)**
Вршњачко учење	-.029 (.377)	**.255** (.000)**
Тражење помоћи	.000 (.988)	**.269** (.000)**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 101.* показују да постоји статистички значајна повезаност између димензија компоненте управљања ресурсима и приступа ученика учењу. Корелације између дубинског приступа учењу и димензија организације времена и окружења (r=.436; p<.01) и регулације уложеног труда (r=.400; p<.01) су позитивне и умјереног интензитета. Дубински приступ учењу је у позитивној корелацији слабог интензитета са димензијама вршњачког учења (r=.255; p<.01) и тражења помоћи (r=.269; p<.01). Добијене вриједности коефицијената корелације указују на негативну, слабу повезаност, између површинског приступа учењу и организације времена и окружења (r=-.122; p<.01) и регулације уложеног труда (r=-.150; p<.01). Нису утврђене статистички значајне корелације између површинског приступа учењу и димензија вршњачког учења (r=-.029; p>.05) и тражења помоћи (r=.000; p>.05). У ранијим истраживањима (De la Fuente et al., 2015) такође је добијена умјерено позитивна корелација између дубинског приступа учењу и регулације уложеног труда, док је са површинским приступом учењу корелација негативна. Корелацију између димензије тражења помоћи и површинског приступа учењу потврђују и друге студије, али су у супротности када је ријеч о повезаности организације времена и окружења и дубинског приступа учењу (Magno, 2010). Добијени резултати указују на то да је компонента управљања ресурсима позитивно повезана са дубинским приступом учењу, док је са површинским приступом дјелимично негативно повезана.

Како би се провјерило у којој мјери димензије компоненте управљања ресурсима могу предвиђати приступе учењу, примијењена је вишеструка регресиона анализа. Спроведене су двије стандардне вишеструке регресионе анализе. У првој анализи зависна варијабла била је дубински приступ учењу док су предиктори били димензије

компоненте управљања ресурсима (*Табела 102.).* У другој анализи зависна варијабла био је површински приступ учењу са истим скупом предиктора (*Табела 103.*).

Резултати провјере показали су да претпоставке о мултиколинеарности нису нарушене. Провјером мултиколинеарности су добијене задовољавајуће вриједности корелације између независних варијабли (r≤0,70). Коначни критеријуми потврђују важење претпоставки о мултиколинеарности (Tolerance >0,20; VIF<10).

У *Табели 102.* приказани су резултати вишеструке регресионе анализе димензија компоненте управљања ресурсима као предиктора дубинског приступа учењу.

Табела 102.

Регресиони модел димензија компоненте управљања ресурсима у предвиђању дубинског приступа учењу

Управљање ресурсима	***R***	***R²***	***B***	***β***	***t***	***p***	**Tolerance**	**VIF**
	.507	.257			12.130	.000		
Организација времена и окружења			.257	**.289**	7.598	**.000**	0.561	1.783
Регулација уложеног труда			.219	**.167**	4.424	**.000**	0.566	1.768
Вршњачко учење			.197	**.113**	3.266	**.001**	0.675	1.481
Тражење помоћи			.176	**.109**	3.133	**.002**	0.668	1.497

Резултати приказани у *Табели 102.* показују да регресиони модел за зависну варијаблу обухвата четири предиктора који показују статистички значајне ефекте у предвиђању дубинског приступа учењу.

Анализа варијансе потврђује да је модел статистички значајан (F=79.389; p<.01), што указује да предиктори објашњавају значајан дио варијације дубинског приступа учењу. Укупно, модел објашњава 25,7% варијансе дубинског приступа учењу.

Када се разматрају појединачни предиктори дубинског приступа учењу, резултати указују да најснажнији ефекат има димензија организације времена и окружења (β=.289; p<.01). Статистички значајан али слабији ефекат остварују регулација уложеног труда (β=.167; p<.01), вршњачко учење (β=.113; p<.01) и тражење помоћи (β=.109; p<.01).

У *Табели 103.* приказани су резултати вишеструке регресионе анализе димензија компоненте управљања ресурсима као предиктора површинског приступа учењу.

Табела 103.

Регресиони модел димензија компоненте управљања ресурсима у предвиђању површинског приступа учењу

Управљање ресурсима	***R***	***R²***	***B***	***β***	***t***	***p***	**Tolerance**	**VIF**
	.173	.030			35.252	.000		
Организација времена и окружења			-.038	-.052	-1.194	.233	0.561	1.783
Регулација уложеног труда			-.145	**-.133**	-3.079	**.002**	0.566	1.768
Вршњачко учење			-.042	-.029	-0.738	.461	0.675	1.481
Тражење помоћи			.106	**.079**	1.976	**.048**	0.668	1.497

Резултати приказани у *Табели 103.* показују да регресиони модел за зависну варијаблу обухвата четири предиктора од којих су два показала статистички значајне ефекте у предвиђању површинског приступа учењу. Иако анализа варијансе потврђује да је модел статистички значајан ($F=7.051$; $p<.01$), модел објашњава укупно 3,0% варијансе површинског приступа учењу. Овај резултат указује да димензије компоненте управљања ресурсима имају ограничену али статистички значајну улогу у предвиђању површинског приступа учењу.

Када се разматрају појединачни предиктори површинског приступа учењу, добијени резултати указују да је регулација уложеног труда негативан предиктор површинског приступа учењу ($\beta=-.133$; $p<.01$). Насупрот томе, димензија тражења помоћи је позитиван предиктор површинског приступа учењу ($\beta=.079$; $p<.05$). Преостале димензије нису се показале као статистички значајни предиктори површинског приступа учењу ($p>.05$). У складу са анализом укупних резултата другог истраживачког задатка, може се констатовати да је друга истраживачка потхипотеза потврђена.

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И ЕКСТРАВЕРЗИЈЕ КАО ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ

Трећи истраживачки задатак односио се на утврђивање повезаности саморегулисаног учења ученика и екстраверзије као особине личности. Пошли смо од претпоставке да постоји повезаност између саморегулисаног учења ученика и екстраверзије као особине личности. За утврђивање повезаности између датих варијабли примијењена је корелациона анализа. У *Табели 104.* приказани су резултати корелационе анализе димензија мотивационе компоненте и екстраверзије као особине личности.

Табела 104.

Корелациона анализа димензија мотивационе компоненте и екстраверзије као особине личности

Мотивациона компонента	**Екстраверзија**
Интринзична мотивација	**.157** (.000)**
Екстринзична мотивација	**.116** (.000)**
Вјеровање у учење	**.170** (.000)**
Самоефикасност	**.213** (.000)**
Анксиозност	**-.157**(.000)**

* корелација значајна на нивоу .05;
** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 104.* показују да постоји статистички значајна повезаност између мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика и екстраверзије као особине личности. Утврђене су статистички значајне позитивне корелације, слабог интензитета, између свих димензија мотивационе компоненте и екстраверзије ($r= .116$ до $.213$; $p<.01$), изузев анксиозности. Димензија анксиозности је у негативној статистички значајној корелацији, слабог интензитета ($r=-.157$; $p<.01$) са екстраверзијом. Резултати указују на то да што је израженија анксиозност код ученика то је мање изражена екстраверзија као особина личности код ученика. Резултати који кореспондирају са овим указују да је екстраверзија позитивно повезана са самоефикасношћу и екстринзичном мотивацијом (Komarraju & Karau, 2005). У истраживању ауторки Врдољак, Ловаковић и Куртовић (2018) екстраверзија није била статистички значајно повезана са циљном оријентацијом постигнућа и циљном оријентацијом учења. Добијени резултати овог истраживања указују да је мотивациона

компонента у великој мјери позитивно повезана са екстраверзијом као особином личности, и то са функционалнијим мотивационим димензијама.

У *Табели 105.* приказани су резултати корелационе анализе димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и екстраверзије као особине личности.

Табела 105.

Корелациона анализа димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и екстраверзије као особине личности

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Екстраверзија**
Понављање	**.089** (.007)**
Елаборација	**.101** (.002)**
Организација	**.096** (.004)**
Критичко мишљење	**.108** (.001)**
Метакогниција	**.130** (.000)**

* корелација значајна на нивоу .05;
** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 105.* показују да постоји статистички значајна повезаност између когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења и екстраверзије као особине личности. Утврђене су статистички значајне позитивне корелације, врло слабог и слабог интензитета ($r=.089$ до $.130$; $p<.01$), између свих појединачних димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и екстраверзије. Сличан ниво корелација добијен је у истраживању хрватских ауторки (Nikčević-Milković i Tatalović Vorkapić, 2020). У једној иностраној студији утврђена је позитивна корелација између екстраверзије и когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења (Hasim et al., 2025). Поред тога, утврђено је да екстравертне особе боље регулишу емоције што позитивно утиче на саморегулисано учење, што се може довести у везу и са димензијом анксиозности из претходне компоненте. На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте, резултати указују на позитивну статистички значајну повезаност са екстраверзијом као особином личности.

У *Табели 106.* приказани су резултати корелационе анализе димензија компоненте управљања ресурсима и екстраверзије као особине личности.

Табела 106.

Корелациона анализа димензија компоненте управљања ресурсима и екстраверзије као особине личности

Компонента управљања ресурсима	**Екстраверзија**
Организација времена и окружења	**.201** (.000)**
Регулација уложеног труда	**.149** (.000)**
Вршњачко учење	**.156** (.000)**
Тражење помоћи	**.212** (.000)**

* корелација значајна на нивоу .05;
** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 106.* показују да постоји статистички значајна повезаност између компоненте управљања ресурсима у учењу и екстраверзије као особине личности. Утврђене су статистички значајне позитивне корелације, слабог интензитета (r=.149 до .212; p<.01), између свих појединачних димензија компоненте управљања ресурсима и екстраверзије. У складу са овим резултатима су и резултати истраживања који показују позитивну корелацију екстраверзије и тражња помоћи од вршњака, родитеља и наставника (Bidjerano & Dai, 2007; Nikčević-Milković i Tatalović Vorkapić, 2020), као и ектраверзије и регулације уложеног труда (Kommarraju & Karau, 2005). На нивоу компоненте управљања ресурсима, резултати указују на позитивну, статистички значајну повезаност са екстраверзијом као особином личности. Добијени резултати пружају основу за потврђивање треће потхипотезе истраживања.

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И РОДИТЕЉСКОГ СТИЛА ВАСПИТАЊА

Четврти истраживачки задатак односио се на утврђивање статистички значајне повезаности између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања. Пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајна повезаност између саморегулисаног учења ученика и родитељског стила васпитања. С обзиром на то да су ученици васпитне стилове својих родитеља процјењивали одвојено за оца и за мајку, резултати су приказани на исти начин, односно одвојено за оба родитеља.

У *Табели 107.* приказани су резултати корелационе анализе димензија мотивационе компоненте и васпитних стилова оца и мајке.

Табела 107.

Корелациона анализа димензија мотивационе компоненте и васпитних стилова оца и мајке

МК	МД	ОД	МП	ОП	МА	ОА	МИ	ОИ
ИМ	**.195****	**.155****	.022	.039	**-.107****	**-.091****	**-.081***	-.047
	.000	**.000**	.511	.248	**.001**	**.007**	**.014**	.161
ЕМ	**.146****	**.101****	**.111****	**.087****	.043	.057	**-.084***	**-.074***
	.000	**.003**	**.001**	**.010**	.195	.093	**.011**	**.027**
ВУ	**.071****	**.162****	.049	**.081***	**-.112****	**-.111****	**-.098****	**-.117****
	.000	**.000**	.139	**.017**	**.001**	**.001**	**.003**	**.000**
СЕФ	**.260****	**.232****	.010	.054	**-.247****	**-.248****	**-.248****	**-.236****
	.000	**.000**	.759	.111	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**
АНК	**-.174****	**-.193****	.048	.022	**.308****	**.286****	**.183****	**.202****
	.000	**.000**	.145	.516	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01; ИМ – интринзична мотивација; ЕМ – екстринзична мотивација; ВУ – вјеровање у учење; СЕФ – самоефикасност; АНК – анксиозност; МД – мајка демократски; ОД – отац демократски; МП – мајка попустљиви; ОП – отац попустљиви; МА – мајка ауторитарни; ОА – отац ауторитарни; МИ – мајка индиферентни; ОИ – отац индиферентни

Резултати приказани у *Табели 107.* показују да постоји статистички значајна повезаност између мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика и васпитног стила оца и мајке.

Коефицијенти корелације указују на то да постоји статистички значајна повезаност између свих димензија мотивационе компоненте и демократског васпитног стила оца и мајке. Између димензије анксиозности и демократског васпитног стила оца и мајке утврђена је негативна слаба корелација ($r=-.174$, $p<.01$; $r=-.193$, $p<.01$). Преостале димензије мотивационе компоненте су у позитивној корелацији, врло слабог и слабог

интензитета (r=.071 до .260) са демократским васпитним стилом оца и мајке. У складу са резултатима овог истраживања су и резултати који указују на позитивну повезаност демократског васпитног стила мајке (Alnafea & Curtis, 2017) са самоефикасношћу ученика, као и резултати који потврђују позитивну повезаност демократског стила оба родитеља са самоефикасношћу (Pavićević і Živković, 2021). Самоефикасност је према истраживањима израженија код дјеце демократских родитеља, за разлику од дјеце ауторитарних и индиферентних родитеља (Fuentes et al., 2019). Такође, друга истраживања показују да је анксиозност најмање изражена, док је интринзична мотивација најзаступљенија код ученика чији родитељи примјењују демократски стил васпитања (Erden & Uredi, 2023), што је у складу са резултатима овог истраживања.

Димензија екстринзичне мотивације је у позитивној корелацији слабог интензитета са попустљивим васпитним стилом оца (r=.111, p<.01) и врло слабог интензитета са васпитним стилом мајке (r=.087, p<.01). Уочен је сличан ниво корелације између димензије вјеровања у учење и попустљивог васпитног стила оца (r=.081, p<.05). Између преосталих димензија мотивационе компоненте и попустљивог васпитног стила оца и мајке нису утврђене статистички значајне корелације (p>.05). Супротно добијеним резултатима приказаним у *Табели 107.* , други истраживачи потврђују негативну повезаност попустљивог васпитног стила родитеља са димензијама самоефикасности и анксиозности (Alnafea & Curtis, 2017).

Ауторитарни васпитни стил оца и мајке није статистички значајно повезан са екстринзичном мотивацијом ученика (p>.05). Резултати указују на то да је димензија анксиозности у позитивној умјереној корелацији са ауторитарним васпитним стилом мајке (r=.308, p<.01) и оца (r=.286, p<.01). Преостале димензије мотивационе компоненте су у негативним корелацијама врло слабог и слабог интензитета са ауторитарним васпитним стилом оца и мајке (r=-.091 до -.248, p<.01). Ови резултати су дјелимично у складу са истраживањем шпанских аутора према којем највећи просјек у димензији анксиозности остварују дјеца ауторитарних родитеља, а најмањи дјеца индиферентних и попустљивих родитеља (Fuentes et al., 2019). Супротно резултатима овог истраживања су резултати који показују (Haghshenas et al., 2024) да је анксиозност израженија код ученика који своје родитеље перципирају као попустљиве, док је најмање изражена код ученика који своје родитеље перципирају као ауторитарне.

Статистички значајне корелације утврђене су између димензија мотивационе компоненте и индиферентног васпитног стила мајке. Све димензије мотивационе компоненте, изузев анксиозности (r=.183, p<.01), су у негативним корелацијама, врло

слабог и слабог интензитета, са индиферентним васпитним стилом мајке (r=-.081 до -.248). Сличан ниво корелација уочава се код индиферентног васпитног стила оца, с том разликом да није утврђена статистички значајна корелација са димензијом интринзичне мотивације (p>.05). Резултати истраживања која саморегулисано учење посматрају као јединствен конструкт, показују статистички значајну позитивну повезаност са демократским васпитним стилом мајки (Amani et al., 2020).

Укупни резултати указују на то да је демократски васпитни стил оца и мајке најповољнији основ за мотивациону компоненту саморегулисаног учења ученика. Попустљиви васпитни стил оца и мајке показује ограничену повезаност, будући да су статистички значајне корелације утврђене код двије димензије мотивационе компоненте. Посматрано у цјелини, ауторитарни и индиферентни васпитни стилови оца и мајке показују негативну повезаност са мотивационом компонентом саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 108.* приказани су резултати корелационе анализе димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и васпитних стилова оца и мајке.

Табела 108.

Корелациона анализа димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и васпитних стилова оца и мајке

К-МК	МД	ОД	МП	ОП	МА	ОА	МИ	ОИ
ПО	**.173****	**.084***	.055	.037	**-.196****	**-.155****	**-.236****	**-.150****
	.000	**.013**	.094	.269	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**
ЕЛ	**.182****	**.121****	.063	.065	**-.129****	**-.094****	**-.117****	**-.115****
	.000	**.000**	.057	.054	**.000**	**.006**	**.000**	**.001**
ОР	**.146****	**.096****	.052	.054	**-.096****	**-.071***	**-.133****	**-.111****
	.000	**.005**	.115	.113	**.004**	**.034**	**.000**	**.001**
КМ	**.110****	**.099****	.050	**.066***	-.011	.017	**-.095****	-.061
	.001	**.003**	.128	**.049**	.751	.621	**.004**	.070
МЕ	**.245****	**.181****	**.087****	.055	**-.138****	**-.123****	**-.198****	**-.165****
	.000	**.000**	**.008**	.104	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01; К-МК – когнитивно-метакогнитивна компонента; ПО – понављање; ЕЛ – елаборација; ОР – организација; КМ – критичко мишљење; МЕ – метакогниција; МД – мајка демократски; ОД – отац демократски; МП – мајка попустљиви; ОП – отац попустљиви; МА – мајка ауторитарни; ОА – отац ауторитарни; МИ – мајка индиферентни; ОИ – отац индиферентни

Резултати приказани у *Табели 108.* показују да постоји статистички значајна повезаност између когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика и васпитних стилова оца и мајке.

Све димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте су статистички значајно повезане са демократским васпитним стилом оца и мајке. Вриједности коефицијената корелације указују на позитивну врло слабу и слабу повезаност (r=.096 до .245). Сличне резултате корелационе анализе између когнитивно-метакогнитивних димензија и демократског васпитног стила мајке потврђују и други аутори (Alnafea & Curtis, 2017).

Није утврђена статистички значајна повезаност између димензија понављања, елаборације и организације градива и попустљивог васпитног стила оца и мајке (p>.05). Критичко мишљење је у позитивној врло слабој корелацији са попустљивим васпитним стилом оца (r=.066, p<.05), док је метакогницица у позитивној врло слабој корелацији са попустљивим васпитним стилом мајке (r=.087, p<.01). Све димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте, изузев критичког мишљења (p>.05), су у негативним корелацијама врло слабог и слабог интензитета (r=-.071 до -.196) са ауторитарним васпитним стилом оца и мајке. Рани и Духан (2020) истраживали су повезаност метакогниције и кућног окружења ученика. Резултати указују да је кућно окружење ученика у коме је присутно ускраћивање привилегија, мањак топлине и кажњавање, негативно повезано са метакогницијом, што је у складу са резултатима овог истраживања. Шпански аутори (Fuentes et al., 2019) такође потврђују да је метакогницица израженија код дјеце демократских и попустљивих родитеља, за разлику од дјеце ауторитарних и индиферентних родитеља.

Резултати из *Табеле 108.* указују да није утврђена статистички значајна корелација између критичког мишљења и индиферентног васпитног стила оца (p>.05), док је са индиферентним васпитним стилом мајке корелација негативна и врло слабог интензитета (r=-.095, p<.01). Преостале димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте су у негативним корелацијама врло слабог и слабог интензитета (r=-.095 до -.236) са индиферентним васпитним стилом оца и мајке. Резултати истраживања спроведеног у Јужној Америци у складу су са овим истраживањем. Попустљиви родитељски стил васпитања позитивно је повезан са метакогницијом ученика, док су ауторитарни и индиферентни васпитни стилови родитеља негативно повезани са метакогницијом ученика (Gutiérrez de Blume et al., 2021). Резултати Исифија и Хаскуке (2024) показују да је когнитивно-метакогнитивна компонента позитивно повезана са демократским васпитним стилом родитеља, негативно повезана са попустљивим, док са ауторитарним васпитним стилом није утврђена статистички значајна повезаност. Резултати наведеног истраживања су дјелимично усклађени са резултатима овог истраживања.

Укупни резултати указују на то да је демократски васпитни стил оца и мајке најповољнији основ на нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика. Попустљиви васпитни стил оца и мајке показује ограничену повезаност, будући да су статистички значајне корелације утврђене код двије димензије. Посматрано у цјелини, ауторитарни и индиферентни васпитни стилови показују негативну повезаност са когнитивно-метакогнитивном компонентом саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 109.* приказани су резултати корелационе анализе димензија компоненте управљања ресурсима и васпитних стилова оца и мајке.

Табела 109.

Корелациона анализа димензија компоненте управљања ресурсима и васпитних стилова оца и мајке

УР	МД	ОД	МП	ОП	МА	ОА	МИ	ОИ
ОВО	**.294****	**.286****	-.030	.029	**-.184****	**-.196****	**-.255****	**-.259****
	.000	**.000**	.371	.397	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**
РУТ	**.247****	**.226****	-.057	-.012	**-.200****	**-.200****	**-.254****	**-.234****
	.000	**.000**	.082	.723	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**
ВШ	**.127****	**.119****	.005	.045	.007	.016	-.056	-.037
	.000	**.000**	.886	.183	.825	.637	.091	.269
ТП	**.179****	**.187****	.037	**.071***	-.043	-.036	**-.120****	**-.108****
	.000	**.000**	.262	**.035**	.194	-.284	**.000**	**.001**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01; УР – компонента управљања ресурсима; ОВО – организација времена и окружења; РУТ – регулација уложеног труда; ВШ – вршњачко учење; ТП – тражење помоћи; МД – мајка демократски; ОД – отац демократски; МП – мајка попустљиви; ОП – отац попустљиви; МА – мајка ауторитарни; ОА – отац ауторитарни; МИ – мајка индиферентни; ОИ – отац индиферентни

Резултати приказани у *Табели 109.* показују да постоји статистички значајна повезаност између компоненте управљања ресурсима и васпитних стилова оца и мајке. Све димензије компоненте управљања ресурсима су статистички значајно повезане са демократским васпитним стилом оца и мајке. Корелације су позитивне и слабог интензитета (r=.119 до .294). У складу са овим резултатима су и резултати једне шпанске студије. Димензије организације времена и окружења и тражења помоћи су у позитивној корелацији са демократским васпитним стилом родитеља (Suárez Valenzuela & Suárez Riveiro, 2019). Аутори закључују да висока контрола без топлине и подршке, као и одсуство контроле и топлине код родитеља, негативно утиче на саморегулисано учење ученика.

Између димензије тражења помоћи и попустљивог васпитног стила оца корелација је позитивна и врло слабог интензитета (r=.071, p<.05), док између преосталих димензија и попустљивог васпитног стила оца и мајке нису утврђене статистички значајне корелације (p>.05). Димензије организације времена и окружења и регулације уложеног труда су статистички значајно повезане са ауторитарним васпитним стилом родитеља. Вриједности из *Табеле 109.* указују да су корелације негативне и слабог интензитета (r=-.184 до -.200). Друга истраживања су у складу са добијеним резултатима овог истраживања. Демократски васпитни стил родитеља позитивно је повезан са организацијом времена и окружења, док је са ауторитарним васпитним стилом корелација негативна (Alnafea & Curtis, 2017; Fuentes et al., 2019). Резултати нису указали на постојање статистички значајних корелација између ауторитарног васпитног стила оца и мајке и димензија вршњачког учења и тражења помоћи (p>.05). Индиферентни васпитни стил оца и мајке је у негативним корелацијама слабог интензитета са димензијама организације времена и окружења, регулације уложеног труда и тражења помоћи (r=-.108 до -.259). Између вршњачког учења и индиферентног васпитног стила оца и мајке није утврђена статистички значајна корелација (p>.05). Резултати медијационог модела (Du et al., 2021) показују да демократски стил родитељства остварује статистички значајан директан ефекат на саморегулисано учење ученика. Жерак, Јуришевић и Печјак у свом истраживању (2024) наводе да је родитељски стил који карактеришу емоционална топлина, подршка аутономији и демократска дисциплина позитивно повезан са саморегулисаним учењем ученика, за разлику од стилова које одликују казнена и пермисивна дисциплина. Други истраживачи који саморегулисано учење посматрају као јединствен конструкт, долазе до резултата да су демократски и ауторитарни стилови родитељства позитивно повезани са саморегулисаним учењем ученика, док код пермисивног стила није утврђена статистички значајна повезаност (Manukaram & Abdullah, 2021). У складу са резултатима овог истраживања, Исуфи и Хаскука (2024) указују да је демократски васпитни стил родитеља позитивно повезан са компонентом управљања ресурсима. У супротности са овим истраживањем су резултати другог дијела поменутог истраживања (Isufi & Haskuka 2024) који показују да је попустљиви васпитни стил негативно повезан са компонентом управљања ресурсима, док са ауторитарним није утврђена статистички значајна повезаност.

Укупни резултати указују да је демократски васпитни стил родитеља најповољнији основ и на нивоу компоненте управљања ресурсима у учењу. Попустљиви васпитни стил

родитеља показује ограничену повезаност, док ауторитарни васпитни стил родитеља показује дјелимичну негативну повезаност са компонентом управљања ресурсима.

Статистички значајне корелације утврђене су у оквиру појединачних димензија. Индиферентни васпитни стил родитеља негативно је повезан са компонентом управљања ресурсима у учењу. На основу укупних приказаних резултата, *четврта потхипотеза* истраживања може се сматрати потврђеном.

РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ С ОБЗИРОМ НА ФУНКЦИОНАЛНОСТ ПОРОДИЦЕ

Пети истраживачки задатак односио се на испитивање статистички значајних разлика у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице. Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице.

На узорку од 923 ученика идентификована су три нивоа функционалности породица. 816 ученика процијенило је да потиче из породица које се могу оцијенити као функционалне (88.4%). Средње функционалну породицу процјењује 79 ученика (8.6%), док 28 ученика (3%) процјењује да потиче из гранично функционалних породица. На основу расподјеле бодова на скали здравља/компетентности ниједан ученик није процијенио своју породицу као тешко дисфункционалну.

У *Табели 110.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на функционалност породице.

Табела 110.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте с обзиром на функционалност породице

Мотивациона компонента	**Функционалност породице**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична	функционална породица	816	462.44	0.108	2	.947
	средње функ.	79	454.07			
	гранично функ.	28	471.46			
	укупно	923				
Екстринзична	функционална породица	816	462.32	0.032	2	.984
	средње функ.	79	461.81			
	гранично функ.	28	453.20			
	укупно	923				
Вјеровање у учење	функционална породица	816	461.80	0.536	2	.765
	средње функ.	79	452.41			
	гранично функ.	28	495.02			
	укупно	923				
Самоефикасност	функционална породица	816	466.02	8.997	2	**.011****
	средње функ.	79	389.63			
	гранично функ.	28	548.93			
	укупно	923				

Анксиозност	функционална породица	816	456.79	5.213	2	.074
	средње функ.	79	526.06			
	гранично функ.	28	433.13			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 110.* показују да постоји статистички значајна разлика само у једној димензији мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на функционалност породице. Статистички значајна разлика утврђена је у димензији самоефикасности.

Према вриједностима средњих рангова, самоефикасност за учење најизраженија је код ученика који своју породицу процјењују као гранично функционалну, а затим код ученика који своју породицу процјењују као функционалну. Самоефикасност је најмање изражена код ученика који своју породицу процјењују као средње функционалну.

Резултати указују на то да функционалност породице не представља значајан фактор мотивационе компоненте, изузев у димензији самоефикасности. С обзиром на неуједначену структуру узорка, резултати се не могу генерализовати и тумачити константним.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењена су три Мен-Витнијева теста уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.017 (0,05/3).

У *Табели 111.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на функционалност породице.

Табела 111.

Разлике парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на функционалност породице

Самоефикасност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Функционална породица		ФП – СФ	26877.500	-2.442	**.015**	**.08**	p < .017
Средње функционална		ФП – ГФ	9353.000	-1.634	.102		
Гранично функционална		СФ – ГФ	743.000	-2.575	**.010**	**.25**	

r – Коенов коефицијент величине ефекта; ФП – функционална породица; СФ – средње функционална; ГФ – гранично функционална;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији самоефикасности, између ученика из функционалних и средње функционалних породица (z=-2.442; p<.017; r=.08). Разлика је такође статистички значајна између ученика из средње функционалних и гранично функционалних породица (z=-2.575; p<.017; r=.25). Вриједности Коенових коефицијената указују да су разлике између група мале величине ефекта. Између осталих парних поређења није утврђена статистички значајна разлика. Утврђени резултати указују на то да ученици из функционалних и гранично функционалних породица процјењују самоефикасност као израженију, за разлику од ученика из средње функционалних породица. Резултати једне иностране студије указују да породица обликује унутрашње психолошке механизме, попут самоефикасности, што утиче на боља школска постигнућа. Конкретније, ученици који имају већу подршку породице имају израженију самоефикасност, што утиче на бољи школски успјех (Silva et al., 2021). С обзиром на структуру узорка, добијени резултати се не могу генерализовати и тумачити константним.

У *Табели 112.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на функционалност породице.

Табела 112.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте с обзиром на функционалност породице

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Функционалност породице**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	функционална породица	816	464.33	2.040	2	.361
	средње функ.	79	425.48			
	гранично функ.	28	497.11			
	укупно	923				
Елаборација	функционална породица	816	463.19	0.832	2	.660
	средње функ.	79	440.16			
	гранично функ.	28	488.84			
	укупно	923				
Организација	функционална породица	816	468.81	7.432	2	**.024***
	средње функ.	79	384.31			
	гранично функ.	28	482.68			
	укупно	923				

Критичко мишљење	функционална породица	816	463.50	1.642	2	.440
	средње функ.	79	432.34			
	гранично функ.	28	502.11			
	укупно	923				
Метакогниција	функционална породица	816	467.96	3.640	2	.162
	средње функ.	79	411.26			
	гранично функ.	28	431.48			
	укупно	923				

**p<0.01; *p<0.05;

Резултати приказани у *Табели 112.* показују да постоји статистички значајна разлика у само једној димензији когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на функционалност породице. Статистички значајна разлика утврђена је у димензији организације градива.

Вриједности средњих рангова указују да је димензија организације градива најизраженија код ученика из гранично функционалних породица, а затим код ученика из функционалних породица. Организација градива је најмање изражена код ученика из средње функционалних породица.

Резултати указују на то да функционалност породице не представља значајан фактор когнитивно-метакогнитивне компоненте, изузев у димензији организације градива. С обзиром на неуједначену структуру узорка, добијени резултати се не могу генерализовати и тумачити константним.

У *Табели 113.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације градива с обзиром на функционалност породице.

Табела 113.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације градива с обзиром на функционалност породице

Организација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Функционална породица	17.00	ФП – СФ	26299.000	-2.708	**.007**	**.09**	p < .017
Средње функционална	15.00	ФП – ГФ	11049.500	-0.296	.767		
Гранично функционална	18.00	СФ – ГФ	901.500	-1.451	.147		

r – Коенов коефицијент величине ефекта; ФП – функционална породица; СФ – средње функционална; ГФ – гранично функционална;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији организације градива, између ученика из функционалних и средње функционалних породица (z=-2.708; p<.017; r=.09), уз малу величину ефекта. Између осталих парних поређења није утврђена статистички значајна разлика. Резултати указују на то да ученици из функционалних породица, за разлику од ученика из средње функционалних породица, димензију организације градива процјењују као израженију. Међутим, с обзиром на структуру узорка, добијене резултате не треба генерализовати и тумачити као константне.

У *Табели 114.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на функционалност породице.

Табела 114.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима с обзиром на функционалност породице

Управљање ресурсима	**Функционалност породице**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Организација времена и окружења	функционална породица	816	469.87	7.425	2	**.024***
	средње функ.	79	384.63			
	гранично функ.	28	450.84			
	укупно	923				
Регулација уложеност труда	функционална породица	816	466.25	7.941	2	**.019***
	средње функ.	79	391.58			
	гранично функ.	28	536.70			
	укупно	923				
Вршњачко учење	функционална породица	816	466.07	3.695	2	.158
	средње функ.	79	452.91			
	гранично функ.	28	369.16			
	укупно	923				
Тражење помоћи	функционална породица	816	465.94	1.562	2	.458
	средње функ.	79	429.86			
	гранично функ.	28	437.93			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05;

Резултати приказани у *Табели 114.* показују да постоје статистички значајне разлике у двије димензије компоненте управљања ресурсима с обзиром на функционалност породице. Статистички значајне разлике утврђене су у димензијама

организације времена и окружења и регулације уложеног труда. У преосталим димензијама компоненте управљања ресурсима нису утврђене статистички значајне разлике.

Анализа вриједности средњих рангова показује да је димензија организације времена и окружења најразвијенија код ученика из функционалних породица. Ниже вриједности средњих рангова биљеже се код ученика из гранично функционалних породица, док је организација времена и окружења најмање развијена код ученика из средње функционалних породица. Резултати приказани у табели указују да је регулација уложеног труда најизраженија код ученика из гранично функционалних породица, затим код ученика из функционалних породица, док је најмање изражена код ученика из средње функционалних породица. Посматрано у цјелини, резултати указују на то да је функционалност породице дјелимично значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу, будући да статистички значајне разлике нису утврђене у свим димензијама. Међутим, с обзиром на структуру узорка, резултате не треба генерализовати и тумачити као константне.

У *Табели 115.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на функционалност породице.

Табела 115.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на функционалност породице

Организација времена и окружења	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Функционална породица	33.00	ФП – СФ	26244.000	-2.731	**.006**	**.09**	p < .017
Средње функционална	31.00	ФП – ГФ	10987.500	-0.344	.731		
Гранично функционална	32.00	СФ – ГФ	982.000	-0.880	.379		

r – Коенов коефицијент величине ефекта; ФП – функционална породица; СФ – средње функционална; ГФ – гранично функционална;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији организације времена и окружења, између ученика из функционалних и средње функционалних породица (z=-2.731; p<.017; r=.09), уз малу величину ефекта. Између осталих парних поређења није утврђена статистички значајна разлика. Добијени

резултати указују на то да је организација времена и окружења развијенија код ученика из функционалних породица, за разлику од ученика из средње функционалних породица. Међутим, с обзиром на структуру узорка резултате не треба генерализовати и тумачити као константне.

У *Табели 116.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на функционалност породице.

Табела 116.

Разлике парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на функционалност породице

Регулација уложеног труда	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
Функционална породица	15.00	ФП – СФ	26977.500	-2.398	**.016**	**.08**	p < .017
Средње функционална	15.50	ФП – ГФ	9641.500	-1.407	.159		
Гранично функционална	16.00	СФ – ГФ	797.000	-2.194	.028		

r – Коенов коефицијент величине ефекта; ФП – функционална породица; СФ – средње функционална; ГФ – гранично функционална;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији регулације уложеног труда, између ученика из функционалних и средње функционалних породица (z=-2.398; p<.017; r=.08), уз малу величину ефекта. Између осталих парних поређења није утврђена статистички значајна разлика. Добијени резултати указују на то да је регулација уложеног труда израженија код ученика из функционалних породица, за разлику од ученика из средње функционалних породица. Према Кадхиравану (2011), породично окружење обиљежено кохезијом, јасним правилима, надзором и организованошћу, представља важан контекстуални фактор који подстиче развој саморегулисаног учења код ученика. С обзиром на структуру узорка, резултате овог истраживања не треба генерализовати и тумачити као константне.

Будући да су статистички значајне разлике с обзиром на функционалност породице утврђене у оквиру појединачних димензија компоненти саморегулисаног учења, *пета потхипотеза* истраживања је дјелимично потврђена.

САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ УЧЕНИКА С ОБЗИРОМ НА НИВО ЗАХТЈЕВА И СТЕПЕН ПОДРШКЕ КОЈУ ПРУЖАЈУ РОДИТЕЉИ

Шести истраживачки задатак односио се на испитивање разлика у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи. Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи.

Према упутству аутора од којих је преузет инструмент (Павловић и Перуђица, 2018), испитаници су медијаном подијељени на ученике пред које родитељи постављају ниже и више захтјеве, и ученике пред које родитељи постављају мању и већу подршку. Комбинацијом класификација издвајају се четири групе ситуација:

- ниски захтјеви – мала подршка;
- високи захтјеви – мала подршка;
- ниски захтјеви – велика подршка;
- високи захтјеви – велика подршка

У *Табели 117.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 117.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Мотивациона компонента	**Захтјеви и подршка**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична	НЗ-МП	131	395.26	50.521	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	408.29			
	НЗ-ВП	285	487.97			
	ВЗ-ВП	181	563.22			
	укупно	923				
Екстринзична	НЗ-МП	131	407.90	26.102	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	440.10			
	НЗ-ВП	285	456.31			
	ВЗ-ВП	181	546.71			
	укупно	923				
Вјеровање у учење	НЗ-МП	131	413.80	22.106	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	422.57			
	НЗ-ВП	285	500.98			
	ВЗ-ВП	181	503.70			
	укупно	923				

Самоефикасност	НЗ-МП	131	384.28	91.118	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	374.25			
	НЗ-ВП	285	549.07			
	ВЗ-ВП	181	536.24			
	укупно	923				
Анксиозност	НЗ-МП	131	468.00	31.013	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	514.72			
	НЗ-ВП	285	394.95			
	ВЗ-ВП	181	465.76			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05; НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Резултати приказани у *Табели 117.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте с обзиром на ниво захтјева и степен подршке родитеља. Разлике су статистички значајне у свим испитиваним димензијама мотивационе компоненте саморегулисаног учења.

Према средњем рангу интринзична мотивација је најзаступљенија код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, а затим код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку. Нижи средњи ранг у димензији интринзичне мотивације биљежи се код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, док је најмање заступљена код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку.

Добијени резултати указују на то да је екстринзична мотивација најзаступљенија код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, а затим код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку. Нижи средњи ранг екстринзичне мотивације биљежи се код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, док је најмање заступљена код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Интринзична и екстринзична мотивација у блиској су вези са овладавајућом циљном оријентацијом и циљном оријентацијом на изведбу. Други аутори, испитујући однос нивоа захтјева и степена подршке и циљних оријентација, добијају сличне резултате (Перуђица, 2022; Павловић, 2010) овом истраживању.

Димензија вјеровања у учење је најизраженија код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, а затим код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку. Средњи ранг показује нешто нижу вриједност вјеровања у учење код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и

пружају малу подршку. Најмање изражена димензија вјеровања у учење је код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку.

Вриједности средњег ранга указују да је самоефикасност најизраженија код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку, затим код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, те код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Самоефикасност је најмање изражена код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку. Резултати других истраживања показују да су димензије интринзичне мотивације, екстринзичне мотивације и самоефикасности позитивно повезане са родитељском подршком у учењу (Saada, 2021).

Димензија анксиозности је најизраженија код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, а затим код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Нижи средњи ранг биљежи се код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, док је анксиозност најмање изражена код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку.

Укупни резултати указују на то да су ниво постављених захтјева и степен подршке коју родитељи пружају статистички значајни фактори мотивационе компоненте саморегулисаног учења. Висока родитељска подршка има значајну улогу у подстицању димензија мотивационе компоненте.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је шест Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.008 (0,05/6).

У *Табели 118.* приказани су резултати парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 118.

Разлике парних поређења у процјенама интринзичне мотивације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Интринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	16.00	НЗ-МП ВЗ-МП	20420.000	-0.608	.543		p < .008
ВЗ-МП	16.00	НЗ-МП НЗ-ВП	14859.500	-3.242	**.001**	**.16**	
НЗ-ВП	18.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	7589.500	-5.352	**.000**	**.30**	
ВЗ-ВП	19.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	38408.500	-3.706	**.000**	**.15**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	19434.500	-6.387	**.000**	**.28**	

НЗ-ВП	ВЗ-ВП	21625,500	-2,949	**.003**	**.14**

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује да не постоји статистички значајна разлика између ученика са ниским и високим захтјевима у условима мале родитељске подршке (z=-0.608, p>.008). Супротно томе, статистички значајне разлике утврђене су између ученика са малом и великом родитељском подршком, како у условима ниских (z=-3.242, p<.008, r=.16), тако и у условима високих родитељских захтјева (z=-6.387, p<.008, r=.28). Разлике су такође статистички значајне између ученика чији родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима велике подршке (z=-2.949, p<.008, r=.14). Најзаступљенија интринзична мотивација је код ученика чији родитељи истовремено постављају високе захтјеве и пружају велику подршку. Утврђени резултати указују на то да висока родитељска подршка има значајну улогу у обликовању интринзичне мотивације, нарочито у условима високих родитељских захтјева. Сами родитељски захтјеви у условима мале подршке не доводе до подстицања интринзичне мотивације.

У *Табели 119.* приказани су резултати парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Табела 119.

Разлике парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Екстринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	18.00	НЗ-МП ВЗ-МП	19661.000	-1.206	.228		p < .008
ВЗ-МП	19.00	НЗ-МП НЗ-ВП	16615.000	-1.688	.091		
НЗ-ВП	19.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	8235.500	-4.522	**.000**	**.26**	
ВЗ-ВП	22.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	44850.000	-0.739	.460		
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	22603.500	-4.374	**.000**	**.19**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	20798.000	-3.531	**.000**	**.16**	

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује да не постоји статистички значајна разлика између ученика чији родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале подршке (z=-1,206,

p>.008). Такође, разлика није утврђена између ученика чији родитељи пружају малу и велику подршку у условима ниских захтјева (z=-1.688, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика са великом родитељском подршком у условима ниских и високих захтјева (z=-3.531, p<.008, r=.16), као и између ученика чији родитељи пружају малу и велику подршку у условима високих захтјева (z=-4.374, p<.008, r=.19). Резултати указују да комбинација високих захтјева и велике подршке представља значајно различит контекст у односу на комбинацију ниских захтјева и мале подршке (z=-4.522, p<.008, r=.26), што имплицира да је екстринзична мотивација најзаступљенија у комбинацији високих захтјева и велике подршке. Мала родитељска подршка не доводи до подстицања екстринзичне мотивације ни у условима ниских, ни у условима високих родитељских захтјева.

У *Табели 120.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије вјеровања у учење с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 120.

Разлике парних поређења у процјенама димензије вјеровања у учење с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Вјеровање у учење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	22.00	НЗ-МП ВЗ-МП	20729.500	-0.364	.716		p < .008
ВЗ-МП	22.00	НЗ-МП НЗ-ВП	14992.500	-3.130	**.002**	**.15**	
НЗ-ВП	23.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	9557.500	-2.833	**.005**	**.16**	
ВЗ-ВП	24.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	38477.000	-3.678	**.000**	**.15**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	24329.500	-3.284	**.001**	**.15**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	25535.000	-0.183	.855		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује да не постоји статистички значајна разлика између ученика са ниским и високим родитељским захтјевима у условима мале родитељске подршке (z=-0.364, p>.008). Такође, разлика није статистички значајна између ученика са ниским и високим родитељским захтјевима у условима високе родитељске подршке (z=-0.183, p>.008).

Статистички значајна разлика утврђена је између ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве у условима мале и велике подршке (z=-3.130, p<.008, r=.15), као и између ученика чији родитељи постављају високе захтјеве у условима мале и велике подршке

(z=-3.284, p<.008, r=.15). Резултати указују да комбинација високих захтјева и мале подршке представља статистички значајан контекст у односу на комбинацију ниских захтјева и велике подршке (z=-3.678, p<.008, r=.15). Вјеровање у учење је израженије код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку. Комбинација ниских захтјева и мале подршке такође представља статистички значајан контекст у односу на комбинацију високих захтјева и велике подршке (z=-2.833, p<.008, r=.16).

Резултати потврђују да је вјеровање у учење најизраженије код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку. Међутим, родитељска подршка има значајну улогу у димензији вјеровања у учење, како у условима ниских, тако и у условима високих родитељских захтјева.

У *Табели 121.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 121.

Разлике парних поређења у процјенама димензије самоефикасности с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Самоефикасност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	39.00	НЗ-МП ВЗ-МП	20728.500	-0.364	.716		p < .008
ВЗ-МП	38.50	НЗ-МП НЗ-ВП	11837.000	-5.906	**.000**	**.29**	
НЗ-ВП	45.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	7952.500	-4.878	**.000**	**.28**	
ВЗ-ВП	45.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	28621.000	-8.198	**.000**	**.33**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	19353.500	-6.426	**.000**	**.29**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	25358.000	0.307	.759		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да не постоји статистички значајна разлика између ученика са ниским и високим родитељским захтјевима у условима мале подршке (z=-0.364, p>.008). Разлика није статистички значајна ни између ученика са ниским и високим родитељским захтјевима у условима велике подршке (z=0.307, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика чији родитељи пружају малу и велику подршку у условима ниских захтјева (z=-5.906, p<.008, r=.29), те између ученика чији родитељи пружају малу и велику подршку у условима високих захтјева (z=-6.426, p<.008, r=.29). Комбинација ниских захтјева и мале подршке представља статистички

значајан контекст у односу на комбинацију високих захтјева и велике подршке (z=-4.878, p<.008, r=.28). Ученици чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку процјењују самоефикасност као израженију. Такође, резултати указују да је комбинација високих захтјева и мале подршке статистички значајан контекст у односу на комбинацију ниских захтјева и велике подршке (z=-8.198, p<.008, r=.33), при чему израженију самоефикасност показују ученици чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку.

Резултати указују на то да је самоефикасност израженија код ученика чији родитељи пружају велику подршку у условима ниских и високих родитељских захтјева. Мала родитељска подршка, без обзира на ниво постављених захтјева не подстиче самоефикасност код ученика.

У *Табели 122.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 122.

Разлике парних поређења у процјенама димензије анксиозности с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Анксиозност	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	15.00	НЗ-МП ВЗ-МП	18946.000	-1.768	.077		p < .008
ВЗ-МП	17.00	НЗ-МП НЗ-ВП	15480.000	-2.691	**.007**	**.13**	
НЗ-ВП	13.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	11721.000	-0.056	.955		
ВЗ-ВП	16.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	34568.500	-5.466	**.000**	**.22**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	26282.500	-2.040	.041		
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	21757.500	-2.852	**.004**	**.13**	

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајне разлике у димензији анксиозности, између ученика са малом и великом родитељском подршком у условима ниских родитељских захтјева (z=-2.691, p<.008, r=.13). Разлике су такође утврђене између ученика са великом родитељском подршком у условима ниских и високих родитељских захтјева (z=-2.852, p<.008, r=.13).

Комбинација високих родитељских захтјева и мале подршке представља статистички значајан контекст у односу на комбинацију ниских захтјева и велике подршке (z=-5.466, p<.008, r=.22). Ученици чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу

подршку, процјењују анксиозност као израженију. Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике.

Утврђени резултати указују на то да је анксиозност израженија код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве у условима мале подршке. Истовремено, висока подршка у условима високих родитељских захтјева подстиче израженију анксиозност код ученика. Сами високи родитељски захтјеви немају значајан утицај на анксиозност ученика, како у условима мале тако и у условима велике родитељске подршке.

У *Табели 123*. приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 123.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Захтјеви и подршка**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	НЗ-МП	131	410.43	50.689	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	394.09			
	НЗ-ВП	285	524.08			
	ВЗ-ВП	181	521.06			
	укупно	923				
Елаборација	НЗ-МП	131	374.78	45.278	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	416.35			
	НЗ-ВП	285	504.83			
	ВЗ-ВП	181	536.88			
	укупно	923				
Организација	НЗ-МП	131	404.47	34.376	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	412.59			
	НЗ-ВП	285	520.45			
	ВЗ-ВП	181	497.74			
	укупно	923				
Критичко мишљење	НЗ-МП	131	372.05	31.689	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	447.60			
	НЗ-ВП	285	468.13			
	ВЗ-ВП	181	540.34			
	укупно	923				
Метакогниција	НЗ-МП	131	391.56	61.587	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	392.15			
	НЗ-ВП	285	531.44			
	ВЗ-ВП	181	526.53			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05; НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Резултати приказани у *Табели 123.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте ученика с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи. Разлике су статистички значајне у свим испитиваним димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења.

Средњи ранг указује да је понављање најизраженије код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку, а затим код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве а пружају велику подршку. Нижи средњи ранг у димензији понављања биљежи се код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку, док је понављање најмање изражено код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку.

Ученици са високим родитељским захтјевима и великом родитељском подршком процјењују димензију елаборације као најизраженију. Нижи средњи ранг биљежи се код ученика са великом родитељском подршком али ниским захтјевима, затим код ученика са високим родитељским захтјевима и малом подршком, док је елаборација најмање изражена код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку.

Димензија организације градива је најизраженија код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку, а затим код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку. Нижи средњи рангови у димензији организације градива биљеже се код ученика са високим родитељским захтјевима и малом подршком, те код ученика са ниским захтјевима и малом родитељском подршком.

Ученици из породица са високим захтјевима и високом подршком процјењују критичко мишљење као најизраженије. Затим слиједе ученици из породица са ниским захтјевима и великом подршком, те ученици са високим захтјевима и малом родитељском подршком. Критичко мишљење је најмање изражено код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку.

Вриједности из табеле указују да је метакогнитивна димензија најизраженија код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку. Затим слиједе ученици са високим захтјевима и великом подршком, те ученици са високим захтјевима и малом родитељском подршком. Најмању вриједност средњег ранга у метакогнитивној димензији имају ученици из породица са ниским захтјевима и малом родитељском подршком.

Утврђени резултати имплицирају на то да су ниво постављених захтјева и степен подршке коју родитељи пружају статистички значајни фактори когнитивно-

метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења. Висока родитељска подршка има значајну улогу у подстицању димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте.
Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је шест Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.008 (0,05/6).

У *Табели 124.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије понављања с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 124.

Разлике парних поређења у процјенама димензије понављања с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Понављање	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	19.00	НЗ-МП ВЗ-МП	20410.500	-0.615	.538		p < .008
ВЗ-МП	19.00	НЗ-МП НЗ-ВП	13988.500	-4.012	**.000**	**.20**	
НЗ-ВП	21.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	8882.500	-3.694	**.000**	**.21**	
ВЗ-ВП	21.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	33537.500	-5.948	**.000**	**.24**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	21225.500	-5.250	**.000**	**.23**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	25412.500	-0.269	.788		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да нису утврђене статистички значајне разлике између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале родитељске подршке (z=-0.615, p>.008). Нису утврђене статистички значајне разлике ни између ученика са ниским и високим родитељским захтјевима у условима велике родитељске подршке (z=-0.269, p>.008).
Супротно, статистички значајне разлике утврђене су између ученика са малом и великом родитељском подршком у условима ниских родитељских захтјева (z=-4.012, p<.008, r=.20), као и између ученика са малом и великом родитељском подршком у условима високих родитељских захтјева (z=-5.250, p<.008, r=.23). Комбинација ниских родитељских захтјева и мале подршке представља статистички значајан контекст у односу на комбинацију високих захтјева и велике подршке (z=-3.694, p<.008, r=.21). Ученици којима родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку димензију понављања процјењују као израженију.

Резултати такође указују да је комбинација високих родитељских захтјева и мале подршке статистички значајан контекст у односу на комбинацију ниских захтјева и велике подршке (z=-5.948 p<.008, r=.24). Ученици којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку имају израженију димензију понављања градива.

Резултати указују на то да је понављање израженије код ученика чији родитељи постављају како ниске тако и високе захтјеве али у условима велике родитељске подршке.

У *Табели 125.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије елаборације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 125.

Разлике парних поређења у процјенама димензије елаборације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Елаборација	*Mdn*	Парна поређења	*U*	*z*	*p*	*r*	Коригована *p* вриједност
НЗ-МП	24.00	НЗ-МП ВЗ-МП	18968.000	-1.751	.080		p < .008
ВЗ-МП	24.00	НЗ-МП НЗ-ВП	13488.000	-4.448	**.000**	**.22**	
НЗ-ВП	27.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	7750.500	-5.137	**.000**	**.29**	
ВЗ-ВП	28.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	37526.000	-4.106	**.000**	**.17**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	21492.000	-5.074	**.000**	**.23**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	24174.500	-1.143	.253		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да нису утврђене статистички значајне разлике између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале родитељске подршке (z=-1.751, p>.008). Разлика није статистички значајна ни између ученика чији родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима велике родитељске подршке (z=-1.143, p>.008).

Статистички значајна разлика утврђена је између ученика са малом и великом подршком у условима ниских захтјева (z=-4.448 p<.008, r=.22). Ученици којима родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку процјењују елаборацију као израженију, за разлику од ученика са ниским родитељским захтјевима и малом подршком (z=-5.137, p<.008, r=.29). Резултати указују на статистички значајну разлику између ученика са малом и великом родитељском подршком у условима високих родитељских захтјева (z=-5.074, p<.008, r=.23). Комбинација високих родитељских захтјева и мале подршке представља статистички значајан контекст у односу на

комбинацију ниских родитељских захтјева и велике подршке (z=-4.106, p<.008, r=.17), при чему ученици чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку процјењују елаборацију као израженију.

Резултати указују да је елаборација најизраженија код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку. Међутим висока родитељска подршка има значајну улогу у димензији елаборације и у условима ниских родитељских захтјева.

У *Табели 126.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 126.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Организација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована р вриједност**
НЗ-МП	16.00	НЗ-МП ВЗ-МП	20718.000	-0.372	.710		p < .008
ВЗ-МП	16.00	НЗ-МП НЗ-ВП	13939.000	-4.053	**.000**	**.20**	
НЗ-ВП	18.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	9408.500	-3.017	**.003**	**.17**	
ВЗ-ВП	18.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	35523.000	-5.030	**.000**	**.20**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	24019.000	-3.476	**.001**	**.15**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	24511.000	-0.906	.365		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да није утврђена статистички значајна разлика између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале родитељске подршке (z=-0.372, p>.008). Статистички значајна разлика такође није утврђена између ученика са великом родитељском подршком у условима ниских и високих родитељских захтјева (z=-0.906, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика са малом и великом подршком у условима ниских захтјева (z=-4.053, p<.008, r=.20), као и између ученика са малом и великом подршком у условима високих захтјева (z=-3.476, p<.008, r=.15). Ученици пред које родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку имају израженију организацију градива, за разлику од ученика са ниским родитељским захтјевима и малом подршком (z=-3.017, p<.008, r=.17). Такође, резултати указују да ученици са ниским

захтјевима и великом подршком израженије процјењују огранизацију градива од ученика пред које родитељи постављају високе захтјеве и малу подршку (z=-5.030, p<.008, r=.15). Утврђени резултати указују на то да је димензија организације градива израженија код ученика пред које родитељи постављају ниске захтјеве у условима велике подршке. Истовремено, високи захтјеви у условима велике подршке подстичу организацију градива код ученика.

У *Табели 127.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 127.

Разлике парних поређења у процјенама димензије критичког мишљења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Критичко мишљење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	18.00	НЗ-МП ВЗ-МП	17494.000	-2.914	**.004**	**.14**	p < .008
ВЗ-МП	19.00	НЗ-МП НЗ-ВП	14705.500	-3.375	**.001**	**.17**	
НЗ-ВП	20.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	7652.500	-5.266	**.000**	**.30**	
ВЗ-ВП	22.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	44325.500	-0.980	.327		
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	23405.000	-3.865	**.000**	**.17**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	21733.000	-2.870	**.004**	**.13**	

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да не постоје статистички значајне разлике између ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку и ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку (z=-0.980, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика којима родитељи пружају малу подршку у условима ниских и високих родитељских захтјева (z=-2.914, p<.008, r=.14). Разлике су присутне између ученика којима родитељи пружају малу и велику подршку у условима ниских родитељских захтјева (z=-3.375, p<.008, r=.17). Резултати указују на значајне разлике између ученика са малом и великом родитељском подршком у условима високих захтјева (z=-3.865, p<.008, r=.17), те између ученика којима родитељи пружају велику подршку у условима ниских и високих родитељских захтјева (z=-2.870, p<.008, r=.13).

Комбинација ниских родитељских захтјева и мале подршке представља статистички значајан контекст у односу на комбинацију високих родитељских захтјева и велике

подршке (z=-5.266, p<.008, r=.30). Ученици чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку процјењују критичко мишљење као израженије.

Накнадна анализа потврђује да је критичко мишљење најизраженије код ученика којима родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку. Међутим и ниски и високи родитељски захтјеви имају значајну улогу у димензији критичког мишљења у условима високе родитељске подршке. Истовремено, мала родитељска подршка има значајну улогу у димензији критичког мишљења али у условима високих родитељских захтјева.

У *Табели 128.* приказани су резултати парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 128.

Разлике парних поређења у процјенама метакогнитивне димензије с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Метакогниција	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	48.00	НЗ-МП ВЗ-МП	20733.500	-0.360	.719		p < .008
ВЗ-МП	47.00	НЗ-МП НЗ-ВП	13187.000	-4.712	**.000**	**.23**	
НЗ-ВП	53.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	8467.000	-4.219	**.000**	**.24**	
ВЗ-ВП	53.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	32233.500	-6.537	**.000**	**.26**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	20658.500	-5.599	**.000**	**.25**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	25420.500	-0.263	.793		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да није утврђена статистички значајна разлика између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале родитељске подршке (z=-0.360, p>.008). Значајне разлике нису такође утврђене између ученика са великом родитељском подршком у условима ниских и високих родитељских захтјева (z=-0.263, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика којима родитељи пружају малу и велику подршку у условима ниских родитељских захтјева (z=-4.712, p<.008, r=.23), као и између ученика којима родитељи пружају малу и велику подршку али у условима високих родитељских захтјева (z=-5.599, p<.008, r=.25).

Комбинација ниских родитељских захтјева и мале подршке представља статистички значајан контекст у односу на комбинацију високих родитељских захтјева и велике

подршке (z=-4.219, p<.008, r=.24). Ученици којима родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку имају израженију метакогнитивну димензију.

Резултати такође указују да је комбинација високих родитељских захтјева и мале подршке статистички значајан контекст у односу на комбинацију ниских захтјева и велике подршке (z=-6.537, p<.008, r=.26). Ученици чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку процјењују метакогнитивну димензију као израженију.

Резултати указују на то да је метакогнитивна димензија израженија код ученика чији родитељи пружају велику подршку, како у условима ниских тако и у условима високих родитељских захтјева.

У *Табели 129.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 129.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Компонента управљања ресусима	**Захтјеви и подршка**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Организација времена и окружења	НЗ-МП	131	404.50	82.752	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	372.46			
	НЗ-ВП	285	542.27			
	ВЗ-ВП	181	535.62			
	укупно	923				
Регулација уложеног труда	НЗ-МП	131	426.16	77.341	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	369.69			
	НЗ-ВП	285	533.91			
	ВЗ-ВП	181	538.22			
	укупно	923				
Вршњачко учење	НЗ-МП	131	383.95	24.426	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	447.79			
	НЗ-ВП	285	468.63			
	ВЗ-ВП	181	530.68			
	укупно	923				
Тражење помоћи	НЗ-МП	131	426.40	27.025	3	**.000****
	ВЗ-МП	326	412.20			
	НЗ-ВП	285	498.28			
	ВЗ-ВП	181	517.60			
	укупно	923				

**p<.01; *p<.05; НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Резултати приказани у *Табели 129.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи. Разлике су статистички значајне у свим испитиваним димензијама компоненте управљања ресурсима у учењу.

Димензија организације времена и окружења је најразвијена код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку, а затим код ученика ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку. Нижи средњи ранг биљежи се код ученика којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку, док је организација времена и окружења најмање развијена код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку. Вриједности средњих рангова указују да је регулација уложеног труда најизраженија код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, а затим код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку. Регулација уложеног труда је мање изражена код ученика са ниским захтјевима и малом подршком а најмање код ученика са високим захтјевима и малом подршком.

Вршњачко учење је највише присутно код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, затим код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве а пружају велику подршку, те код ученика са високим захтјевима и малом подршком. Средњи ранг указује да је вршњачко учење најмање присутно код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку је најприсутније тражење помоћи. Нижи средњи ранг биљежи се код ученика са ниским захтјевима и великом подршком, затим код ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Тражење помоћи је најмање присутно код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку.

Укупни резултати указују на то да су ниво захтјева и степен подршке коју родитељи пружају, статистички значајани фактори компоненте управљања ресурсима у учењу. Вриједности средњих рангова на нивоу компоненте указују да велика родитељска подршка има значајан допринос у оквиру сваке појединачне димензије. Сада (2021) на узорку арапских тинејџера, потврђује позитивну повезаност родитељске подршке у учењу и когнитивно-метакогнитивне и компоненте управљања ресурсима, посматране као јединствен конструкт.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је шест Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.008 (0,05/6).

У *Табели 130.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 130.

Разлике парних поређења у процјенама димензије организације времена и окружења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Организација времена и окружења	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	34.50	НЗ-МП ВЗ-МП	19738.500	-1.144	.253		p < .008
ВЗ-МП	33.00	НЗ-МП НЗ-ВП	12968.500	-4.906	**.000**	**.24**	
НЗ-ВП	39.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	8460.500	-4.228	**.000**	**.24**	
ВЗ-ВП	38.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	29196.500	-7.934	**.000**	**.32**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	19187.000	-6.532	**.000**	**.29**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	25588.000	-0.144	.885		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да није утврђена статистички значајна разлика између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале подршке (z=-1.144, p>.008). Разлике нису потврђене ни између ученика чији родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима велике родитељске подршке (z=-0.144, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика којима родитељи пружају малу и велику подршку у условима ниских родитељских захтјева (z=-4.906, p<.008, r=.24), као и између ученика којима родитељи пружају малу и велику подршку у условима високих родитељских захтјева (z=-6.532, p<.008, r=.29).

Комбинација ниских родитељских захтјева и мале подршке представља статистички значајан контекст у односу на комбинацију високих родитељских захтјева и велике подршке (z=-4.228, p<.008, r=.24). Развијенију организацију времена и окружења процјењују ученици са високим захтјевима и великом подршком. Резултати такође указују да учиници чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку показују развијенију организацију времена и окружења, у односу на ученике чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку (z=-7.934, p<.008, r=.32).

Резултати указују на то да је димензија организације времена и окружења развијенија код ученика чији родитељи пружају велику подршку, у условима како ниских тако и високих родитељских захтјева.

У *Табели 131.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 131.

Разлике парних поређења у процјенама димензије регулације уложеног труда с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Регулација уложеног труда	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	16.00	НЗ-МП ВЗ-МП	18614.000	-2.031	.042		p < .008
ВЗ-МП	15.00	НЗ-МП НЗ-ВП	14226.500	-3.799	**.000**	**.19**	
НЗ-ВП	19.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	8893.500	-3.677	**.000**	**.21**	
ВЗ-ВП	19.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	29955.500	-7.590	**.000**	**.31**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	18649.500	-6.878	**.000**	**.31**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	25631.000	-0.114	.909		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да није утврђена статистички значајна разлика између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале родитељске подршке (z=-2.031, p>.008). Разлика није утврђена ни између ученика са ниским и високим захтјевима у условима велике родитељске подршке (z=-0.114, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика којима родитељи постављају ниске захтјеве у условима мале и велике подршке (z=-3.799, p<.008, r=.19), као и између ученика којима родитељи постављају високе захтјеве у условима мале и велике подршке (z=-6.878, p<.008, r=.31). Резултати указују да је регулација уложеног труда израженија код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, за разлику од ученика са ниским захтјевима и малом подршком (z=-3.677, p<.008, r=.21). Такође, ученици са ниским родитељским захтјевима и великом подршком, процјењују регулацију уложеног труда као израженију, за разлику од ученика са високим захтјевима и малом подршком (z=-7.590, p<.008, r=.31).

Резултати указују на то да је регулација уложеног труда израженија код ученика чији родитељи пружају велику подршку, како у условима ниских тако и у условима високих родитељских захтјева.

У *Табели 132*. приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 132.

Разлике парних поређења у процјенама димензије вршњачког учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Вршњачко учење	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	9.50	НЗ-МП ВЗ-МП	18123.000	-2.421	.015		p < .008
ВЗ-МП	11.00	НЗ-МП НЗ-ВП	15187.000	-2.952	**.003**	**.14**	
НЗ-ВП	11.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	8088.000	-4.714	**.000**	**.27**	
ВЗ-ВП	12.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	44373.000	-0.959	.338		
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	24047.500	-3.461	**.001**	**.15**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	22404.000	-2.397	.017		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да није утврђена статистички значајна разлика између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима мале родитељске подршке (z=-2.421, p>.008). Разлике такође нису утврђене између ученика којима родитељи постављају ниске и високе захтјеве у условима велике родитељске подршке (z=-2.397, p>.008). Између ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку и ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају велику подршку, разлике нису статистички значајне (z=-0.959, p>.008).

Статистички значајне разлике утврђене су између ученика којима родитељи постављају ниске захтјеве у условима мале и велике подршке (z=-2.952, p<.008, r=.14), као и између ученика којима родитељи постављају високе захтјеве у условима мале и велике подршке (z=-3.461, p<.008, r=.15). Резултати указују да је вршњачко учење присутније код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку, за разлику од ученика са ниским захтјевима и малом подршком (z=-4.714, p<.008, r=.27).

Резултати указују на то да је вршњачко учење присутније у условима велике родитељске подршке, како у условима ниских тако и у условима високих родитељских захтјева.

У *Табели 133.* приказани су резултати парних поређења у процјенама димензије тражења помоћи с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке.

Табела 133.

Разлике парних поређења у процјенама димензије тражења помоћи с обзиром на ниво постављених захтјева и степен пружене подршке

Тражење помоћи	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
НЗ-МП	14.00	НЗ-МП ВЗ-МП	20638.000	-0.436	.663		p < .008
ВЗ-МП	14.00	НЗ-МП НЗ-ВП	15691.000	-2.507	.012		
НЗ-ВП	15.00	НЗ-МП ВЗ-ВП	9484.000	-2.923	**.003**	**.17**	
ВЗ-ВП	16.00	ВЗ-МП НЗ-ВП	37741.000	-4.013	**.000**	**.16**	
		ВЗ-МП ВЗ-ВП	22697.000	-4.316	**.000**	**.19**	
		НЗ-ВП ВЗ-ВП	24726.000	-0.755	.450		

НЗ-МП – ниски захтјеви-мала подршка; ВЗ-МП – високи захтјеви-мала подршка; НЗ-ВП – ниски захтјеви-велика подршка; ВЗ-ВП – високи захтјеви-велика подршка;

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију показује да није утврђена статистички значајна разлика између ученика којима родитељи постављају ниске и високе родитељске захтјеве у условима мале родитељске подршке (z=-0.436, p>.008). Статистички значајне разлике такође нису утврђене између ученика са великом родитељском подршком у условима ниских и високих родитељских захтјева (z=-0.755, p>.008). Разлика није значајна ни између ученика чији родитељи пружају малу и велику подршку у условима ниских родитељских захтјева (z=-2.507, p>.008).

Резултати указују да је комбинација ниских родитељских захтјева и мале подршке статистички значајан контекст у односу на комбинацију високих родитељских захтјева и велике подршке (z=-2.923, p<.008, r=.17). Ученици чији родитељи постављају високе захтјеве и пружају велику подршку процјењују тражење помоћи као присутније, за разлику од ученика чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Такође, утврђено је да ученици са ниским захтјевима и великом подршком, тражење помоћи процјењују као присутније, за разлику од ученика са високим захтјевима и малом подршком (z=-4.013, p<.008, r=.16). Статистички значајна разлика потврђена је и код ученика чији родитељи постављају високе захтјеве у условима мале и велике родитељске подршке (z=-4.316, p<.008, r=.19).

Резултати указују на то да велика родитељска подршка има значајну улогу у димензији тражења помоћи при учењу, нарочито у условима високих родитељских захтјева.

Истраживања која саморегулисано учење посматрају као јединствен конструкт, показују позитивну повезаност са родитељском подршком и укљученошћу ученика у школске активности (Amani et al., 2020; Manukaram & Abdullah, 2021; Yahaya et al., 2020), што је у складу са резултатима овог истраживања.

На основу укупних интерпретираних резултата, може се закључити да је *шеста потхипотеза истраживања* у потпуности потврђена.

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И СТИЛОВА РАДА НАСТАВНИКА

Четврти истраживачки задатак односио се на утврђивање статистички значајне повезаности између саморегулисаног учења ученика и стилова рада наставника. Пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајна повезаност између саморегулисаног учења ученика и стилова рада наставника. За утврђивање повезаности између испитиваних варијабли примијењена је корелациона анализа.

У *Табели 134.* приказани су резултати корелационе анализе димензија мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика и стилова рада наставника.

Табела 134.

Корелациона анализа димензија мотивационе компоненте и стилова рада наставника

Мотивациона компонента	Демократски стил наставника	Равнодушан стил наставника	Ауторитаран стил наставника
Интринзична мотивација	**.207** (.000)**	**-.100** (.002)**	**-.115** (.000)**
Екстринзична мотивација	**.215** (.000)**	**-.085** (.010)**	**-.068* (.040)**
Вјеровање у учење	**.267** (.000)**	**-.144** (.000)**	**-.178** (.000)**
Самоефикасност	**.250** (.000)**	**-.194** (.000)**	**-.212** (.000)**
Анксиозност	**-.107** (.001)**	**.153** (.000)**	**.209** (.000)**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01;

Резултати приказани у *Табели 134.* показују да постоји статистички значајна повезаност између мотивационе компоненте саморегулисаног учења и стилова рада наставника. Коефицијенти корелације указују на то да су све димензије мотивационе компоненте статистички значајно повезане са демократским, равнодушним и ауторитарним стиловима рада наставника.

Интринзична мотивација, екстринзична мотивација, вјеровање у учење и самоефикасност су у позитивној корелацији слабог интензитета са демократским стилом рада наставника (r=.207 до .267). Супротно томе, димензија анксиозности је у негативној корелацији, такође слабог интензитета, са демократским стилом рада наставника (r=-.107, p<.01).

У складу са добијеним подацима овог истраживања, други аутори указују на негативну повезаност између недостатка увјерења о сопственим способностима и подршке од стране наставника (Legault et al., 2006), што је свакако одлика демократског стила рада наставника. На узорку од 434 ученика предметне наставе у Далмацији, резултати истраживања показују високу позитивну корелацију између односа ученика са наставницима и ученичког осјећаја успјешности као и интринзичне мотивације (Buterin-Mičić, 2021). Детаљном анализом инструмената наведеног истраживања увидјели смо да однос са наставницима заправо одговара демократском стилу рада наставника, док ученички осјећај успјешности одговара осјећају самоефикасности за учење. Добијене резултате овог истраживања додатно потврђују и резултати који говоре да наставно окружење које подстиче аутономију ученика и омогућава ученику да врши избор, утиче на повећану интринзичну мотивацију (Young, 2005). Наставничка подршка и топлина позитивно су повезане са већом мотивацијом ученика и осјећајем самоефикасноти (Pitzer & Skinner, 2017; Oga-Baldwin et al., 2017; Carreira et al., 2013).

Равнодушни стил рада наставника је у негативној слабој корелацији са интринзичном мотивацијом ($r=-.10$. $p<.01$), негативној врло слабој корелацији са екстринзичном мотивацијом ($r=-.085$, $p<.01$), вјеровањем у учење ($r=-.144$, $p<.01$) и самоефикасношћу ($r=-.194$, $p<.01$), док је са анксиозношћу у позитивној слабој корелацији ($r=.153$, $p<.01$). Између ауторитарног стила рада наставника и свих димензија мотивационе компоненте, изузев анксиозности ($r=.209$, $p<.01$), корелације су негативне, врло слабог и слабог интензитета ($r=-.068$ до $-.212$). Резултати других истраживања показују да ученичке перцепције скале извршавања одлука наставника (која се подудара са одликама ауторитарног стила рада наставника) предвиђају негативне емоције код ученика (Suzić i sar., 2013).

Резултати указују на то да је демократски стил рада наставника најповољнији основ мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика. Посматрано у цјелини, равнодушни и ауторитарни стилови рада наставника негативно су повезани са мотивационом компонентом саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 135.* приказани су резултати корелационе анализе димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика и стилова рада наставника.

Табела 135.

Корелациона анализа димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и стилова рада наставника

Когнитивно-метакогнитивна компонента	Демократски стил наставника	Равнодушан стил наставника	Ауторитаран стил наставника
Понављање	**.167** (.000)**	**-.169** (.000)**	**-.121** (.000)**
Елаборација	**.173** (.000)**	**-.082* (.013)**	-.043 (.196)
Организација	**.169** (.000)**	**-.123** (.000)**	**-.094**(.004)**
Критичко мишљење	**.185** (.000)**	-.039 (.239)	.006 (.854)
Метакогниција	**.262** (.000)**	**-.189** (.000)**	**-.145** (.000)**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01;

Резултати приказани у *Табели 135.* показују да постоји статистички значајна повезаност између когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења и стилова рада наставника.

Све димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика су у позитивној слабој корелацији са демократским стилом рада наставника (r=.167 до .262). Друга истраживања указују да је понашање наставника у учионици које подржава аутономију ученика, подстиче избор, самосталност и активно учење, позитивно повезано са метакогницијом и активним стратегијама учења ученика (Brandisauskiene et al., 2023; Reeve & Cheon, 2021). Такође, педагошка подршка наставника у смислу подстицања и усмјеравања ученика, позитивно је повезана са употребом дубинских когнитивних стратегија и метакогницијом ученика (Baas et al., 2015). Зи и Де Бри (2017) су у свом истраживању истраживали како квалитет односа између ученика и наставника утиче на метакогницију ученика. Аутори су квалитет односа операционализовали су кроз негативне и позитивне односе који заправо одговарају демократском и ауторитарном стилу рада наставника. Позитивни односи наставника и ученика били су позитивно повезани са метакогницијом ученика. Примјеном вишеструке регресије, и други истраживачи утврђују да је перципирана подржавајућа атмосфера наставе од стране ученика, позитиван предиктор метакогниције ученика (Rieser et al., 2013).

Равнодушни стил рада наставника је у негативној слабој корелацији са димензијама понављања (r=-.169, p<.01) и метакогниције (r=-.189 p<.01), те врло слабој корелацији са димензијом елаборације (r=-.082, p<.01). Са димензијом критичког мишљења није

утврђена статистички значајна повезаност (p>.05). Између ауторитарног стила рада наставника и димензија понављања (r=-.121, p<.01), организације (r=-.094, p<.01) и метакогниције (r=-.145, p<.01), корелације су негативне, врло слабог и слабог интензитета, док са димензијама елаборације (p>.05) и критичког мишљења (p>.05) није утврђена статистички значајна повезаност. Курил, Гупта и Чанд (Kuril et al., 2021) потврђују да ауторитарно понашање наставника доприноси нижој израженості димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења.

Резултати указују на то да је демократски стил рада наставника најповољнији основ когнитивно-метакогнитивну компоненту саморегулисаног учења ученика. Посматрано у цјелини, равнодушни и ауторитарни стилови рада наставника негативно су повезани са већином димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 136.* приказани су резултати корелационе анализе димензија компоненте управљања ресурсима и стилова рада наставника.

Табела 136.

Корелациона анализа димензија компоненте управљања ресурсима и стилова рада наставника

Управљање ресурсима	**Демократски стил наставника**	**Равнодушан стил наставника**	**Ауторитаран стил наставника**
Организација времена и окружења	**.305** (.000)**	**-.257** (.000)**	**-.275** (.000)**
Регулација уложеног труда	**.268** (.000)**	**-.235** (.000)**	**-.237** (.000)**
Вршњачко учење	**.142** (.000)**	-.043 (.193)	-.018 (.581)
Тражење помоћи	**.209** (.000)**	**-.118** (.000)**	**-.066* (.046)**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01;

Резултати приказани у *Табели 136.* показују да постоји статистички значајна повезаност између компоненте управљања ресурсима у учењу и стилова рада наставника.

Демократски стил рада наставника је у позитивној корелацији са димензијама организације времена и окружења (r=.305, p<.01), регулације уложеног труда (r=.268, p<.01), вршњачког учења (r=.142, p<.01) и тражења помоћи (r=.209, p<.01). Добијени резултати овог истраживања су у складу са истраживањем које указује на негативну повезаност између недостатка регулације уложеног труда и подршке компетенцијама

ученика од стране наставника (Legault et al., 2006), што је свакако одлика демократског стила рада наставника. Примјеном вишеструке регресије, истраживачи утврђују да је перципирана подржавајућа атмосфера наставе од стране ученика, позитиван предиктор регулације уложеног труда (Rieser et al., 2013). Такође, истраживања потврђују да су подршка и аутономија које пружају наставници позитивно повезане са подршком других блиских особа у учењу (Oga-Baldwin et al., 2017; Carreira et al., 2013), што је у складу са резултатима овог истраживања.

Све димензије компоненте управљања ресурсима, изузев вршњачког учења ($p>.05$), су у негативној слабој корелацији ($r=-.118$ до $-.257$) са равнодушним стилом рада наставника. Између ауторитарног стила рада наставника и вршњачког учења није утврђена статистички значајна повезаност ($p>.05$), док је са преосталим димензијама корелација негативна, врло слабог ($r=-.066$) и слабог интензитета ($r=-.237$ до $-.275$). У складу са добијеним подацима овог истраживања су и резултати који говоре да је доминантно понашање наставника негативно повезано са когнитивно-метакогнитивном компонентом и компонентом управљања ресурсима. Супротно, доминантна сарадња наставника позитивно је повезана са наведеним компонентама саморегулисаног учења ученика (Isufi & Haskuka 2024).

Резултати истраживања указују да је казнена дисциплина наставника негативно повезана са саморегулисаним учењем ученика (Žerak i sar., 2024), као и да је демократски стил рада наставника позитиван предиктор саморегулисаног учења ученика (Vermunt, 2005). Друга истраживања у којима се саморегулисано учење посматра као јединствен конструкт, указују на статистички значајну позитивну повезаност између саморегулисаног учења ученика и демократског стила рада наставника, те негативну повезаност са индиферентним и ауторитарним стиловима рада наставника (Azevedo et al., 2012). Рамадани (2019) у свом истраживању ефикасну комуникацију наставника дефинише као комуникацијски модел који обухвата јаснећу поруке, прилагођавање ученицима и двосмјерну комуникацију, што је у блиској вези са демократским стилом рада наставника. Ефикасна комуникација наставника била је позитивно повезана са саморегулисаним учењем ученика. Истраживање ауторке Капић (2019) је у супротности са резултатима добијеним у овом истраживању. Резултати су показали да доминантност наставника није статистички значајно утицала на когнитивну, емоционалну и социјалну укљученост ученика у наставу (Karić, 2019).

Утврђени резултати указују на то да је демократски стил рада наставника најповољнији основ за компоненту управљања ресурсима у учењу. Равнодушни и ауторитарни стилови рада наставника негативно су повезани са већином димензија компоненте управљања ресурсима у учењу. Наведени закључци на нивоу све три компоненте упућују на *потврђивање седме истраживачке потхипотезе*.

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И НАСТАВНИЧКЕ ПРИМЈЕНЕ ХУМОРА У НАСТАВИ

Осми истраживачки задатак односио се на утврђивање статистички значајне повезаности између саморегулисаног учења ученика и наставничке примјене хумора у настави. Пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајна повезаност између саморегулисаног учења ученика и наставничке примјене хумора у настави. За утврђивање повезаности између датих варијабли примијењена је корелациона анализа.
У *Табели 137.* приказани су резултати корелационе анализе димензија мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика и наставничке примјене хумора.

Табела 137.

Корелациона анализа димензија мотивационе компоненте и наставничке примјене хумора

Мотивациона компонента	**Прикладан хумор**	**Неприкладан хумор**
Интринзична мотивација	**.089******(.007)**	-.053 (.110)
Екстринзична мотивација	.035 (.288)	**-.102**** **(.002)**
Вјеровање у учење	-.033 (.322)	**-.149**** **(.000)**
Самоефикасност	.016 (.638)	**-.192**** **(.000)**
Анксиозност	.056 (.091)	**.167**** **(.000)**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 137.* показују да постоји статистички значајна повезаност између мотивационе компоненте саморегулисаног учења и наставничке примјене хумора у настави. Вриједности коефицијената корелације указују да су све димензије мотивационе компоненте, изузев интринзичне мотивације, статистички значајно повезане са неприкладним хумором наставника. Неприкладан хумор наставника је у негативној слабој корелацији са димензијама екстринзичне мотивације, вјеровањем у учење и самоефикасношћу ($r=-.102$ до $-.192$, $p<.01$), док је са димензијом анксиозности у позитивној слабој корелацији ($r=.167$, $p<.01$).
Између интринзичне мотивације и прикладног хумора наставника, утврђена је позитивна врло слаба повезаност ($r=.089$; $p<.01$), док са преосталим димензијама мотивационе компоненте није утврђена статистички значајна повезаност ($p>.05$).

Добијени резултати указују на то да прикладан хумор наставника није статистички значајно повезан са мотивационом компонентом, изузев са димензијом интринзичне мотивације. Неприкладан хумор наставника је статистички значајно, негативно повезан са мотивационом компонентом саморегулисаног учења. Изузетак представља димензија анксиозности гдје је утврђена позитивна корелација. Ранија истраживања показују да примјена прикладног хумора у настави позитивно утиче на мотивацију ученика и подстиче учење (Dragolj, 2019).

У *Табели 138.* приказани су резултати корелационе анализе димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика и наставничке примјене хумора.

Табела 138.

Корелациона анализа димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и наставничке примјене хумора

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Прикладан хумор**	**Неприкладан хумор**
Понављање	.040 (.228)	**-.137******(.000)**
Елаборација	**.113******(.001)**	-.031 (.342)
Организација	**.092******(.005)**	**-.087******(.008)**
Критичко мишљење	**.160******(.000)**	.016 (.636)
Метакогниција	**.075*** **(.022)**	**-.157******(.000)**

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 138.* показују да постоји статистички значајна повезаност између когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења и наставничке примјене хумора у настави. Све димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте, изузев понављања ($p>.05$), су у позитивној врло слабој и слабој корелацији са прикладним хумором наставника ($r=.075$ до $.160$). Неприкладан хумор наставника није статистички значајно повезан са димензијама елаборације и критичког мишљења ($p>.05$). Супротно, вриједности коефицијената корелације указују на негативну слабу и врло слабу повезаност између димензија понављања ($r=-.137$; $p<.01$), метакогниције ($r=-.157$; $p<.01$) и организације ($r=-.087$; $p<.01$) и неприкладног хумора наставника. Страни аутори истичу да нескладне менталне асоцијације које су инхерентна карактеристика хумора, доприносе бројним когнитивним процесима (Rod, 2007; Fredrickson, 2001). Такође, истраживања указују да су ученици више ангажовани у учењу када је хумор наставника прикладан, док су мање ангажовани ако је хумор саркастичан и увредљив (Nienaber et al., 2019).

Укупни резултати указују да је прикладан хумор наставника позитивно повезан са когнитивно-метакогнитивном компонентом. Изузетак представља димензија понављања која није показала статистички значајну повезаност са прикладним хумором наставника. Неприкладан хумор је негативно повезан са већином димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 139.* приказани су резултати корелационе анализе димензија компоненте управљања ресурсима у учењу и наставничке примјене хумора.

Табела 139.

Корелациона анализа димензија компоненте управљања ресурсима *и наставничке примјене хумора*

Компонента управљања ресурсима	**Прикладан хумор**	**Неприкладан хумор**
Организација времена и окружења	.056 (.089)	**-.210******(.000)**
Регулација уложеног труда	-.017 (.605)	**-.257******(.000)**
Вршњачко учење	**.149******(.000)**	-.006 (.854)
Тражење помоћи	**.098******(.003)**	-.063 (.057)

* корелација значајна на нивоу .05; ** корелација значајна на нивоу .01

Резултати приказани у *Табели 139.* показују да постоји статистички значајна повезаност између компоненте управљања ресурсима и наставничке примјене хумора у настави. Прикладан хумор наставника је у позитивној слабој корелацији са димензијом вршњачког учења (r=.149; p<.01) и позитивној врло слабој корелацији са димензијом тражења помоћи (r=.098; p<.01). Са димензијама организације времена и окружења и регулације уложеног труда није утврђена статистички значајна корелација (p>.05). Група истраживача утврдила је да прикладан хумор наставника побољшава учење ученика и подстиче осјећај заједништва (Torok et al., 2004), што је у складу са добијеним резултатима овог истраживања. Конзистентно добијеним подацима овог истраживања, једна експериментална студија показује да прикладан хумор наставника утиче на когнитивно и бихевиорално ангажовање ученика у учењу (Erdoğdu & Çakıroğlu, 2021).

Вриједности коефицијената корелације указују да је неприкладан хумор наставника у негативној слабој повезаности са димензијама организације времена и окружења (p<.01; r=-.210) и регулације уложеног труда (p<.01; r=-.257). Између димензија вршњачког учења и тражења помоћи и неприкладног хумора наставника, није утврђена статистички значајна повезаност (p>.05). Једно квалитативно истраживање показује да ученици хумор

наставника доживљавају као значајан ресурс у настави, нарочито ако се ради о шаљивим причама и анегдотама које им помажу у учењу и разумијевању образовних садржаја (Dramac i Lazzarich, 2016). Такође, утврђено је да прикладан хумор наставника чини наставу занимљивијом (Lei & Li, 2024), а наставни садржај разумљивијим (Lazzarich, 2013), као и да хумор у настави повећава ниво знања у прва три новоа Блумове таксономије (Hackathorn et al., 2011). Истраживање Ванзер и сарадника (2010) показује да је прикладан хумор наставника позитивно повезан са перципираним учењем ученика, док неприкладан није.

Добијени резултати указују на то да је прикладан хумор наставника дјелимично позитивно, а неприкладан хумор дјелимично негативно повезан са компонентом управљања ресурсима у учењу.

Укупни наведени закључци, на нивоу све три компоненте, пружају основу за генерализацију и *потврђивање осме потхипотезе* истраживања.

РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА

Девети истраживачки задатак односио се на испитивање статистички значајних разлика у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика. Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика.

За испитивање разлика у процјенама ученика и наставника примијењен је непараметријски Мен-Витнијев тест за независне узорке.

У *Табели 140*. приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења између ученика и наставника.

Табела 140.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења између ученика и наставника

Мотивациона компонента	Група испитаника	N	Средњи ранг	Сума ранга	Мен-Витнијев тест	z	p
Интринзична мотивација	ученици	923	583.02	538131.50	97815.500	-1.553	.120
	наставници	227	544.91	123693.50			
	укупно	1150					
Екстринзична мотивација	ученици	923	546.86	504754.50	78328.500	-5.907	**.000****
	наставници	227	691.94	157070.50			
	укупно	1150					
Вјеровање у учење	ученици	923	603.24	556789.50	79157.500	-5.731	**.000****
	наставници	227	462.71	105035.50			
	укупно	1150					
Самоефикасност	ученици	923	603.57	557093.50	78853.500	-5.783	**.000****
	наставници	227	461.37	104731.50			
	укупно	1150					
Анксиозност	ученици	923	544.08	502190.00	75764.000	-6.475	**.000****
	наставници	227	703.24	159635.00			
	укупно	1150					

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 140.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења између ученика и наставника. Разлике су значајне у свим димензијама мотивационе компоненте, изузев у интринзичној мотивацији.

На основу средњих рангова приказаних у табели уочава се да наставници, за разлику од ученика, екстринзичну мотивацију ученика процјењују као заступљенију. Једно истраживање показује да се 83,6% ученика изјаснило као анксиозно али су остали непрепознати од стране својих наставника (Løhre et al., 2024). Насупрот томе, добијени резултати овог истраживања указују да наставници, за разлику од ученика, процјењују анксиозност ученика као израженију.

Ученици, за разлику од наставника, димензије вјеровања у учење и самоефикасности процјењују израженије. Утврђени резултати имплицирају да ученици и наставници различито процјењују заступљеност димензија мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 141.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења између ученика и наставника.

Табела 141.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења између ученика и наставника

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Група испитаника**	**N**	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	**z**	**p**
Понављање	ученици	923	597.84	551805.50	84141.500	-4.609	**.000****
	наставници	227	484.67	110019.50			
	укупно	1150					
Елаборација	ученици	923	567.40	523713.00	97287.000	-1.669	.095
	наставници	227	608.42	138112.00			
	укупно	1150					
Организација	ученици	923	570.98	527013.00	100587.000	-0.933	.351
	наставници	227	593.89	134812.00			
	укупно	1150					
Критичко мишљење	ученици	923	581.50	536727.00	99220.000	-1.238	.216
	наставници	227	551.09	125098.00			
	укупно	1150					
Метакогниција	ученици	923	604.58	558027.00	77920.000	-5.990	**.000****
	наставници	227	457.26	103798.00			
	укупно	1150					

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 141.* показују да постоје статистички значајне разлике у двије димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења, између ученика и наставника. Разлике су статистички значајне у димензијама понављања и метакогниције.

Према средњим ранговима, ученици за разлику од наставника, понављање и метакогницију процјењују израженије. Резултати указују на постојање статистички значајних разлика у појединим димензијама између ученика и наставника, док се на нивоу цјелокупне когнитивно-метакогнитивне компоненте те разлике не уочавају.

У *Табели 142.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу између ученика и наставника.

Табела 142.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу између ученика и наставника

Компонента управљања ресурсима	**Група испитаника**	**N**	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	**z**	**p**
Организација времена и окружења	ученици	923	604.51	557959.50	77987.500	-5.977	**.000****
	наставници	227	457.56	103865.50			
	укупно	1150					
Регулација уложеног труда	ученици	923	600.32	554091.50	81855.500	-5.118	**.000****
	наставници	227	474.60	107733.50			
	укупно	1150					
Вршњачко учење	ученици	923	542.50	500732.00	74306.000	-6.811	**.000****
	наставници	227	709.66	161093.00			
	укупно	1150					
Тражење помоћи	ученици	923	551.31	508861.00	82435.000	-4.993	**.000****
	наставници	227	673.85	152964.00			
	укупно	1150					

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 142.* показују да постоје статистички значајне разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу између ученика и наставника. Разлике су статистички значајне у свим испитиваним димензијама.

Вриједности средњих рангова указују да су димензије организације времена и окружења и регулације уложеног труда израженије према процјенама ученика, у поређењу са процјенама наставника. Насупрот томе, вршњачко учење и тражење помоћи присутнији су према процјенама наставника, у поређењу са процјенама ученика. Анализа релевантне литературе указује на недостатак истраживања која директно испитују разлике у процјенама ученика и наставника о саморегулисаном учењу ученика. Само једно истраживање спроведено у Швајцарској, може се индиректно довести у везу са добијеним резултатима овог истраживања. Поменуто истраживање је имало за циљ да испита како наставници процјењују саморегулисано учење ученика и да ли се њихове

процјене подударају са стварним резултатима ученика остварeним на тесту. Резултати указују на јако ниску корелацију између наставничких процјена и стварних резултата ученика остварених на тесту који је обухватао питања о метакогницији и регулацији окружења за учење. Аутори истичу да наставници нису довољно оспособљени и прецизни у дијагностификовању саморегулисаног учења ученика (Karlen et al., 2023). Резултати указују на то да ученици и наставници различито процјењују компоненту управљања ресурсима у учењу. Извршена анализа укупних добијених резултата омогућава *потврђивање девете потхипотезе* овог истраживања.

ПОВЕЗАНОСТ ИЗМЕЂУ КОМПОНЕНТИ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА

Десети истраживачки задатак односио се на утврђивање повезаности између компоненти саморегулисаног учења ученика. Претпоставили смо да постоји статистички значајна повезаност између компоненти саморегулисаног учења. За утврђивање повезаности између компоненти саморегулисаног учења примијењена је корелациона анализа. Будући да је прелиминарна анализа нормалности дистрибуције података указала на одступање од нормалне расподјеле, за утврђивање повезаности примијењен је Спирманов коефицијент корелације.

У *Табели 143.* приказани су резултати корелационе анализе димензија мотивационе компоненте и когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

Табела 143.

Корелациона анализа димензија мотивационе компоненте и когнитивно-метакогнитивне компоненте

	ПО	ЕЛ	ОР	КМ	МЕ
ИМ	**.390******(.000)**	**.441******(.000)**	**.306******(.000)**	**.419******(.000)**	**.402******(.000)**
ЕМ	**.287******(.000)**	**.267******(.000)**	**.271******(.000)**	**.285******(.000)**	**.340******(.000)**
ВУ	**.258******(.000)**	**.238******(.000)**	**.179******(.000)**	**.241******(.000)**	**.282******(.000)**
СЕФ	**.399******(.000)**	**.419******(.000)**	**.297******(.000)**	**.352******(.000)**	**.432******(.000)**
АНК	.040 (.223)	.023 (.485)	.032 (.331)	**.091******(.006)**	.025 (.441)

**p<.01; *p<.05; ИМ – интринзична мотивација; ЕМ – екстринзична мотивација; ВУ – вјеровање у учење; СЕФ – самоефикасност; АНК – анксиозност при учењу; ПО – понављање; ЕЛ – елаборација; ОР – организација; КМ – критичко мишљење; МЕ – метакогниција

Резултати приказани у *Табели 143.* показују да постоји статистички значајна повезаност између димензија мотивационе компоненте и димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења. Све димензије мотивационе компоненте, изузев анксиозности, статистички су значајно повезане са димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте. Утврђене корелације су позитивне и крећу се у распону од слабог до умјереног интензитета.

Између интринзичне мотивације и свих димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте, корелације су позитивне и умјереног интензитета (r=.306 до .441). Добијени резултати овог истраживања су у складу са истраживањем Сладоје-Бошњак (2013) које

потврђује позитивну повезаност метакогнитивне димензије и мотивације, док друге студије указују на позитивну повезаност интринзичне и екстринзичне мотивације са свим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте (Köseoğlu, 2015). Екстринзична мотивација је у позитивној умјереној корелацији са метакогницијом (r=.340; p<.01), док су корелације са преосталим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте позитивне и слабог интензитета (r=.267 до .287; p<.01). Резултати истраживања Опачић и Мирков (2010) показују да је интринзична циљна оријентација позитивно повезана са дубинским стратегијама учења, док је екстринзична циљна оријентација негативно повезана са дубинским стратегијама учења. Резултати наведеног истраживања дјелимично су у складу са резултатима овог истраживања. Димензија вјеровања у учење је у позитивној слабој корелацији (r=.179 до .282; p<.01) са свим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте. Између димензија самоефикасности и организације градива корелација је позитивна и слабог интензитета (r=.297; p<.01), док су корелације између самоефикасности и преосталих димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте позитивне и умјереног интензитета (r=.352 до .432; p<.01). Ејубовић и Пушка (2019) у свом истраживању такође добијају позитивну умјерену повезаност самоефикасности и метакогниције, док се у другим истраживањима самоефикасност показала као значајан предиктор когнитивне укључености у учење (Rovan et al., 2017). Димензија анксиозности је у позитивној слабој корелацији са димензијом критичког мишљења (r=.091; p<.01), док са преосталим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте нису утврђене статистички значајне корелације (p>.05). Резултататати других истраживања показују да продуктивно учење предвиђа 44% варијансе позитивних осјећаја при учењу (Suzić i sar., 2013), док у овом истраживању није утврђена статистички значајна повезаност, изузев позитивне корелације анксиозности и критичког мишљења.

У истраживању Сада (2021) димензије мотивационе компоненте су посматране одвојено, док је когнитивно-метакогнитивна компонента третирана као јединствен конструкт. Добијени подаци указују да је интринзична мотивација позитивно повезана са когнитивно-метакогнитивном компонентом (Saada, 2021). Ел Адл и Алхарузи (2020) у свом истраживању потврђују да саморегулисано учење није само когнитивно-метакогнитивни процес, већ процес неодвојив од мотивације. Резултати наведеног истраживања указују да је когнитивно-метакогнитивна компонента у позитивној корелацији са свим мотивационим димензијама, изузев анксиозности са којом корелира

негативно (El-Adl & Alkharusi, 2020), што је у складу са добијеним резултатима овог истраживања.

Укупни резултати указују на то да постоји статистички значајна позитивна повезаност између већине димензија мотивационе компоненте и димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте. Димензија анксиозности није статистички значајно повезана са димензијама понављања, елаборације, организације и метакогниције, док је са критичким мишљењем у позитивној слабој корелацији.

У *Табели 144.* приказани су резултати корелационе анализе димензија мотивационе компоненте и компоненте управљања ресурсима у учењу.

Табела 144.

Корелациона анализа димензија мотивационе компоненте и компоненте управљања ресурсима у учењу

	ОВО	РУТ	ВШ	ТП
ИМ	**.302******(.000)**	**.301******(.000)**	**.282******(.000)**	**.295******(.000)**
ЕМ	**.298******(.000)**	**.304******(.000)**	**.206******(.000)**	**.240******(.000)**
ВУ	**.242******(.000)**	**.227******(.000)**	**.144******(.000)**	**.210******(.000)**
СЕФ	**.448******(.000)**	**.523******(.000)**	**.215******(.000)**	**.277******(.000)**
АНК	**-.150******(.000)**	**-.195******(.000)**	**.141******(.000)**	.043 (.188)

**p<.01; *p<.05; ИМ – интринзична мотивација; ЕМ – екстринзична мотивација;
ВУ – вјеровање у учење; СЕФ – осјећај самоефикасности за учење;
АНК – анксиозност при учењу; ОВО – организација времена и окружења;
РУТ – регулација уложеног труда; ВШ – вршњачко учење; ТП – тражење помоћи

Резултати приказани у *Табели 144.* показују да постоји статистички значајна повезаност између димензија мотивационе компоненте и димензија компоненте управљања ресурсима у учењу. Између интринзичне мотивације и димензија вршњачког учења и тражења помоћи корелације су позитивне и слабог интензитета (r=.282 до .295; p<.01), док су корелације са димензијама организације времена и окружења (r=.302; p<.01) и регулације уложеног труда (r=301; p<.01) умјереног интензитета. У складу са овим истраживањем, и друге студије потврђују позитивну повезаност између интринзичне мотивације и димензија компоненте управљања ресурсима у учењу (Köseoğlu, 2015).

Екстринзична мотивација је у позитивној умјереној корелацији са димензијом регулације уложеног труда (r=.304; p<.01), док су корелације са преосталим димензијама

компоненте управљања ресурсима умјереног интензитета (r=.206 до .298; p<.01). Вриједности коефицијената корелације указују на позитивну слабу повезаност између димензије вјеровања у учење и свих димензија компоненте управљања ресурсима у учењу (r=.144 до .242; p<.01). Самоефикасност је у позитивној високој корелацији са регулацијом уложеног труда (r=.523; p<.01), умјереној корелацији са организацијом времена и окружења (r=.448; p<.01), док је у слабој корелацији са димензијама вршњачког учења и тражења помоћи (r=.215 до .277; p<.01). Позитивна корелација између самоефикасности и димензија организације времена и окружења и социјалних интеракција, потврђена је и у другим истраживањима (Ejubović & Puška, 2019). Такође, самоефикасност се показала као значајан предиктор бихевиоралне укључености у учење (Rovan et al., 2017).

Негативна слаба повезаност, утврђена је између анксиозности и димензија организације времена и окружења и регулације уложеног труда (r=-.150 до -.195), док је са димензијом вршњачког учења утврђена позитивна слаба корелација (r=.141; p<.01). Еквивалентни резултати овом истраживању добијени су и у другим студијама (Köseoğlu, 2015). Иако прокрастинација није засебна димензија инструмента овог истраживања, концептуално се може посматрати као показатељ слабе саморегулације, нарочито у димензијама регулације уложеног труда и организације времена и окружења. Прокрастинација адолесцената у истраживању Фуентес и сарадника, позитивно је повезана са анксиозношћу (Fuentes et al., 2019), што се може довести у везу са добијеним подацима овог истраживања. Такође, у другим истраживањима утврђена је позитивна корелација између анксиозности и недостака регулације уложеног труда (Legault et al., 2006). Између димензија анксиозности и тражења помоћи није утврђена статистички значајна повезаност (p>.05). У истраживању Сада (2021) димензије мотивационе компоненте су посматране одвојено, док су когнитивно-метакогнитивна и компонента управљања ресурсима третиране као јединствен конструкт. Добијени подаци указују да је интринзична мотивација позитивно повезана са компонентом управљања ресурсима у учењу (Saada, 2021).

Укупни резултати указују на то да постоји статистички значајна позитивна повезаност између димензија мотивационе компоненте и димензија компоненте управљања ресурсима у учењу. Негативна повезаност утврђена је између димензије анксиозности и димензија организације времена и окружења и регулације уложеног труда, док са димензијом тражења помоћи није утврђена статистички значајна повезаност.

У *Табели 145.* приказани су резултати корелационе анализе димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и компоненте управљања ресурсима у учењу.

Табела 145.

Корелациона анализа димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и компоненте управљања ресурсима у учењу

	ОВО	РУТ	ВШ	ТП
ПО	**.338******(.000)**	**.323******(.000)**	**.381******(.000)**	**.375******(.000)**
ЕЛ	**.302******(.000)**	**.329******(.000)**	**.403******(.000)**	**.373******(.000)**
ОР	**.319******(.000)**	**.272******(.000)**	**.400******(.000)**	**.352******(.000)**
КМ	**.259******(.000)**	**.261******(.000)**	**.379******(.000)**	**.268******(.000)**
МЕ	**.455******(.000)**	**.421******(.000)**	**.440******(.000)**	**.420******(.000)**

**p<.01; *p<.05; ПО – понављање; ЕЛ – елаборација; ОР – организација;
КМ – критичко мишљење; МЕ – метакогниција; ОВО – организација времена и окружења;
РУТ – регулација уложеног труда; ВШ – вршњачко учење; ТП – тражење помоћи

Резултати приказани у *Табели 145.* показују да постоји статистички значајна позитивна повезаност између димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте и димензија компоненте управљања ресурсима у учењу.

Димензија понављања је у позитивној умјереној корелацији (r=.323 до .381; p<.01) са свим димензијама компоненте управљања ресурсима у учењу. Сличан ниво корелација утврђен је између елаборације и димензија компоненте управљања ресурсима у учењу (r=.302 до .403; p<.01). Између организације градива и регулације уложеног труда корелација је позитивна и слабог интензитета (r=.272; p<.01), док су корелације између организације градива и преосталих димензија компоненте управљања ресурсима позитивне али умјереног интензитета (r=.319 до .400; p<.01).

Критичко мишљење је у позитивној умјереној корелацији са вршњачким учењем (r=.379; p<.01), док је са преосталим димензијама компоненте управљања ресурсима у позитивној слабој корелацији (r=.259 до .268; p<.01). У складу са резултатима овог истраживања и други аутори потврђују позитивну повезаност димензија критичког мишљења и елаборације са димензијама организације времена и окружења и тражења помоћи (Suárez Valenzuela & Suárez Riveiro, 2019). Вриједности коефицијената корелације указују да је

метакогнитивна димензија позитивно умјерено повезана са свим димензијама компоненте управљања ресурсима у учењу (r=.420 до .455; p<.01).

Позитивна умјерена корелација између метакогниције и димензија организације времена и окружења и социјалних интеракција, потврђена је и у другим истраживањима (Ejubović & Puška, 2019). Добијени резултати овог истраживања у складу су са резултатима истраживања која показују позитивну повезаност когнитивно-метакогнитивне компоненте и компоненте управљања ресурсима у учењу (Bidjerano & Dai, 2007). Такође, једно истраживање показује позитивну повезаност између продуктивног учења и кооперативног учења са вршњацима (Пљакић, 2019), што се може довести у везу са димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте и димензије вршњачког учења.

Утврђени резултати указују на то да постоји статистички значајна позитивна повезаност између когнитивно-метакогнитивне компоненте и компоненте управљања ресурсима у учењу. У складу са добијеним резултатима десетог истраживачког задатка, може се констатовати да је у потпуности *потврђена и десета потхипотеза* истраживања.

ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА С ОБЗИРОМ НА ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Други подузорак истраживања чине наставници завршних разреда основне и средње школе. Једанаести истраживачки задатак односио се на испитивање статистички значајних разлика у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике. Од варијабли које се односе на социјално статусне карактеристике наставника издвојене су: пол наставника, школа у којој је наставник запослен, дужина радног стажа, степен стручне спреме наставника и група предмета коју предаје.

Разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на пол

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на пол. Вриједности Смирнов-Колмогорљевог теста показују да све анализиране дистрибуције статистички значајно одступају од нормалне ($p<.05$). Сходно томе, за испитивање разлика у процјенама наставника различитог пола примијењен је непараметријски Мен-Витнијев тест за независне узорке.

У *Табели 146.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на пол наставника.

Табела 146.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на пол наставника

Мотивациона компонента	Пол	*N*	Средњи ранг	Сума ранга	Мен-Витнијев тест	*z*	*p*
Интринзична мотивација	мушки	58	129.52	7512.00	4001.000	-2.093	**.036***
	женски	169	108.67	18366.00			
	укупно	227					
Екстринзична мотивација	мушки	58	110.38	6402.00	4691.000	-0.488	.625
	женски	169	115.24	19476.00			
	укупно	227					

Вјеровање у учење	мушки	58	102.79	5962.00	4251.000	-1.512	.130
	женски	169	117.85	19916.00			
	укупно	227					
Самоефикасност	мушки	58	112.99	6553.50	4842.500	-0.136	.892
	женски	169	114.35	19324.50			
	укупно	227					
Анксиозност	мушки	58	122.47	7103.50	4409.500	-1.142	.253
	женски	169	111.09	18774.50			
	укупно	227					

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 146.* показују статистички значајну разлику у димензији интринзичне мотивације. У свим преосталим димензијама мотивационе компоненте саморегулисаног учења, нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на пол наставника.

На основу добијених вриједности средњих рангова, резултати показују да наставници мушког пола процјењују интринзичну мотивацију ученика као заступљенију. Анализом релевантне научне литературе нису пронађена истраживања која истовремено разматрају исте варијабле у оквиру исте истраживачке перспективе. Једна квалитативна анализа показује да наставници разумију важност интринзичне мотивације за учење и подстицање аутономије ученика (Lalić-Vučetić, Ševkušić, 2023).

Добијени резултати указују да пол наставника није релевантан фактор у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, изузев у интринзичној димензији.

У *Табели 147.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на пол наставника.

Табела 147.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на пол наставника

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Пол**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Понављање	мушки	58	104.41	6055.50	4344.500	-1.295	.195
	женски	169	117.29	19822.50			
	укупно	227					
Елаборација	мушки	58	107.80	6252.50	4541.500	-0.834	.404
	женски	169	116.13	19625.50			
	укупно	227					
Организација	мушки	58	107.58	6239.50	4528.500	-0.866	.386

	женски	169	116.20	19638.50			
	укупно	227					
Критичко	мушки	58	112.58	6529.50	4818.500	-0.192	.848
мишљење	женски	169	114.49	19348.50			
	укупно	227					
Метакогниција	мушки	58	114.61	6647.50	4865.500	-0.082	.934
	женски	169	113.79	19230.50			
	укупно	227					

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 147.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на пол наставника. Разлике нису значајне ни у једној димензији, што указује да пол наставника није релевантан фактор у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 148.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на пол наставника.

Табела 148.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу с обзиром на пол наставника

Компонента управљања ресурсима	**Пол**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Организација	мушки	58	108.91	6316.50	4605.500	-0.686	.493
времена и	женски	169	115.75	19561.50			
окружења	укупно	227					
Регулација	мушки	58	118.75	6887.50	4625.500	-0.642	.521
уложеног труда	женски	169	112.37	18990.50			
	укупно	227					
Вршњачко	мушки	58	104.65	6069.50	4358.500	-1.264	.206
учење	женски	169	117.21	19808.50			
	укупно	227					
Тражење помоћи	мушки	58	93.47	5421.00	3710.000	-2.777	**.005***
	женски	169	121.05	20457.00			
	укупно	227					

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 148.* показују статистички значајну разлику у димензији тражења помоћи при учењу. У преосталим димензијама компоненте управљања ресурсима у учењу није утврђена статистички значајна разлика с обзиром на пол наставника.

Према вриједностима средњих рангова наставници женског пола, димензију тражења помоћи процјењују као присутнију код ученика, у односу на наставнике мушког пола.

Повезујући професионалне компетенције наставника и саморегулисано учење ученика, аутори истичу да наставничке перспективе о саморегулисаном учењу ученика још увијек нису биле предмет истраживања у науци (Karlen et al., 2025).

Посматрано у цјелини, резултати указују на то да пол наставника није релевантан фактор у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика, изузев у димензији тражења помоћи.

Разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на ниво школе у којој су запослени

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на ниво школе у којој су запослени. За испитивање разлика у процјенама наставника с обзиром на ниво школе у којој су запослени, примијењен је непараметријски Мен-Витнијев тест за независне узорке.

У *Табели 149.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени.

Табела 149.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени

Мотивациона компонента	Ниво школе	*N*	Средњи ранг	Сума ранга	Мен-Витнијев тест	*z*	*p*
Интринзична мотивација	ОШ	130	108.68	14128.50	5613.500	-1.418	.156
	СШ	97	121.13	11749.50			
	укупно	227					
Екстринзична мотивација	ОШ	130	123.35	16036.00	5089.000	-2.493	**.013***
	СШ	97	101.46	9842.00			
	укупно	227					
Вјеровање у учење	ОШ	130	115.23	14979.50	6145.500	-0.327	.744
	СШ	97	112.36	10898.50			
	укупно	227					
Самоефикасност	ОШ	130	114.93	14940.50	6184.500	-0.247	.805
	СШ	97	112.76	10937.50			
	укупно	227					
Анксиозност	ОШ	130	112.85	14670.50	6155.500	-0.306	.759
	СШ	97	115.54	11207.50			

	укупно	227

**p<.01; *p<.05; ОШ – основна школа; СШ – средња школа

Резултати приказани у *Табели 149.* показују статистички значајну разлику у димензији екстринзичне мотивације. У преосталим димензијама мотивационе компоненте нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама наставника с обзиром на ниво школе у којој су запослени.

Вриједности средњих рангова указују да наставници запослени у основној школи, процјењују екстринзичну мотивацију ученика као заступљенију, за разлику од наставника средње школе.

Укупни резултати указују на то да ниво школе у којој су наставници запослени не представља значајан фактор у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, изузев у димензији екстринзичне мотивације.

У *Табели 150.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени.

Табела 150.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Ниво школе**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Понављање	ОШ	130	116.64	15163.50	5961.500	-0.705	.481
	СШ	97	110.46	10714.50			
	укупно	227					
Елаборација	ОШ	130	111.59	14506.50	5991.500	-0.641	.521
	СШ	97	117.23	11371.50			
	укупно	227					
Организација	ОШ	130	116.58	15155.50	5969.500	-0.688	.492
	СШ	97	110.54	10722.50			
	укупно	227					
Критичко мишљење	ОШ	130	111.91	14548.00	6033.000	-0.557	.577
	СШ	97	116.80	11330.00			
	укупно	227					
Метакогниција	ОШ	130	113.53	14759.50	6244.500	-0.124	.902
	СШ	97	114.62	11118.50			
	укупно	227					

**p<.01; *p<.05; ОШ – основна школа; СШ – средња школа

Резултати приказани у *Табели 150.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени. Добијени резултати указују да ниво школе у којој су наставници запослени није значајан фактор у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 151.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени.

Табела 151.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени

Компонента управљања ресурсима	**Ниво школе**	***N***	**Средњи ранг**	**Сума ранга**	**Мен-Витнијев тест**	***z***	***p***
Организација времена и окружења	ОШ	130	121.68	15819.00	5306.000	-2.045	**.041***
	СШ	97	103.70	10059.00			
	укупно	227					
Регулација уложеног труда	ОШ	130	119.24	15501.50	5623.500	-1.400	.161
	СШ	97	106.97	10376.50			
	укупно	227					
Вршњачко учење	ОШ	130	109.81	14275.00	5760.000	-1.119	.263
	СШ	97	119.62	11603.00			
	укупно	227					
Тражење помоћи	ОШ	130	116.75	15177.50	5947.500	-0.735	.462
	СШ	97	110.31	10700.50			
	укупно	227					

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 151.* показују статистички значајну разлику у димензији организације времена и окружења. У преосталим димензијама компоненте управљања ресурсима у учењу нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени.

Вриједности средњих рангова указују да наставници запослени у основној школи, организацију времена и окружења код ученика процјењују као развијенију.

Посматрано у цјелини, ниво школе у којој су наставници запослени није значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу ученика, изузев у димензији организације времена и окружења.

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника. За испитивање разлика у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика и три или више независних група, примијењен је непараметријски Краскал-Волисов тест.

У *Табели 152.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника.

Табела 152.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника

Мотивациона компонента	**Дужина радног стажа**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична мотивација	до 5 година	52	115.15	0.506	2	.777
	од 5 до 10 година	38	107.12			
	преко 10 година	137	115.47			
	укупно	227				
Екстринзична мотивација	до 5 година	52	104.24	5.936	2	.051
	од 5 до 10 година	38	97.12			
	преко 10 година	137	122.39			
	укупно	227				
Вјеровање у учење	до 5 година	52	116.78	1.151	2	.562
	од 5 до 10 година	38	122.70			
	преко 10 година	137	110.53			
	укупно	227				
Самоефикасност	до 5 година	52	115.30	1.276	2	.528
	од 5 до 10 година	38	103.09			
	преко 10 година	137	116.53			
	укупно	227				
Анксиозност	до 5 година	52	111.20	0.148	2	.929
	од 5 до 10 година	38	113.36			
	преко 10 година	137	115.24			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 152.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника. Добијени резултати указују на то да дужина радног стажа наставника није значајан фактор мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 153.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника.

Табела 153.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Дужина радног стажа**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	до 5 година	52	104.00	3.220	2	.200
	од 5 до 10 година	38	104.95			
	преко 10 година	137	120.31			
	укупно	227				
Елаборација	до 5 година	52	109.01	1.200	2	.549
	од 5 до 10 година	38	107.01			
	преко 10 година	137	117.83			
	укупно	227				
Организација	до 5 година	52	102.99	2.682	2	.262
	од 5 до 10 година	38	109.01			
	преко 10 година	137	119.56			
	укупно	227				
Критичко мишљење	до 5 година	52	109.35	0.870	2	.647
	од 5 до 10 година	38	108.54			
	преко 10 година	137	117.28			
	укупно	227				
Метакогниција	до 5 година	52	113.22	1.251	2	.535
	од 5 до 10 година	38	103.74			
	преко 10 година	137	117.14			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 153.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника. Укупни резултати имплицирају да дужина радног стажа наставника не представља значајан фактор когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 154.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника.

Табела 154.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника

Компонента управљања ресурсима	Дужина радног стажа	*N*	Средњи ранг	χ^2	*df*	*p*
Организација времена и окружења	до 5 година	52	119.43	0.571	2	.752
	од 5 до 10 година	38	109.30			
	преко 10 година	137	113.24			
	укупно	227				
Регулација уложеног труда	до 5 година	52	113.00	0.492	2	.782
	од 5 до 10 година	38	107.83			
	преко 10 година	137	116.09			
	укупно	227				
Вршњачко учење	до 5 година	52	107.76	2.162	2	.339
	од 5 до 10 година	38	104.20			
	преко 10 година	137	119.09			
	укупно	227				
Тражење помоћи	до 5 година	52	113.79	0.739	2	.691
	од 5 до 10 година	38	106.01			
	преко 10 година	137	116.30			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 154.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника. Резултати указују на то да дужина радног стажа наставника није значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу ученика.

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника. За испитивање разлика у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика и три или више независних група, примијењен је непараметријски Краскал-Волисов тест.

У *Табели 155.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника.

Табела 155.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника

Мотивациона компонента	Степен стручне спреме	*N*	Средњи ранг	χ^2	*df*	*p*
Интринзична мотивација	виша школа	15	130.40	1.997	2	.369
	факултет	192	114.28			
	мастер/магистарски	20	99.00			
	укупно	227				
Екстринзична мотивација	виша школа	15	166.77	12.090	2	**.002****
	факултет	192	112.13			
	мастер/магистарски	20	92.40			
	укупно	227				
Вјеровање у учење	виша школа	15	139.23	2.726	2	.256
	факултет	192	113.05			
	мастер/магистарски	20	104.15			
	укупно	227				
Самоефикасност	виша школа	15	118.60	0.079	2	.961
	факултет	192	113.66			
	мастер/магистарски	20	113.78			
	укупно	227				
Анксиозност	виша школа	15	140.93	3.766	2	.152
	факултет	192	113.58			
	мастер/магистарски	20	97.83			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 155.* показују статистички значајну разлику у димензији екстринзичне мотивације. У преосталим димензијама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на степен стручне спреме наставника.

Вриједности средњих рангова указују да наставници са вишим степеном стручне спреме, екстринзичну мотивацију код ученика процјењују као мање заступљену. Што је нижи степен стручне спреме наставника, то су процјене заступљености екстринзичне мотивације код ученика више. Међутим с обзиром на неуједначену структуру узорка наставника, резултате не треба генерализовати и тумачити константним.

Посматрано на нивоу компоненте, степен стручне спреме наставника није значајан фактор мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, изузев у димензији екстринзичне мотивације.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењена су три Мен-Витнијева теста уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.017 (0,05/3).

У *Табели 156.* приказани су резултати парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника.

Табела 156.

Разлике парних поређења у процјенама екстринзичне мотивације ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника

Екстринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
ВШ	24.00	ВШ – Ф	740.500	-3.143	**.002**	**.22**	p < .017
Ф	21.50	ВШ – М/М	58.000	-3.081	**.002**	**.52**	
М/М	19.50	Ф – М/М	1580.000	-1.307	.191		

r – Коенов коефицијент величине ефекта; ВШ – виша школа; Ф – факултет; М/М – мастер/магистарски

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.017 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику у димензији екстринзичне мотивације, између наставника са завршеном вишом школом и факултетом, уз малу величину ефекта (z=-3.143; p<.017; r=.22). Између наставника са завршеном вишом школом и мастером или магистарским (z=-3.081; p<.017; r=.52), утврђена је статистички значајна разлика, великог ефекта. На основу података из табеле уочава се да није утврђена статистички значајна разлика, између наставника са завршеним факултетом и мастером или магистарским (p>.017).

Резултати указују на то да наставници са завршеном вишом школом, екстринзичну мотивацију код ученика процјењују као заступљенију, за разлику од наставника са завршеним факултетом или мастером/магистарским. Међутим, с обзиром на структуру узорка, резултате парних поређења не треба тумачити као константне.

У *Табели 157.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника.

Табела 157.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника

Когнитивно-метакогнитивна компонента	**Степен стручне спреме**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Понављање	виша школа	15	127.57	2.531	2	.282
	факултет	192	115.01			
	мастер/магистарски	20	94.18			
	укупно	227				
Елаборација	виша школа	15	117.73	0.052	2	.974
	факултет	192	113.72			
	мастер/магистарски	20	113.88			
	укупно	227				
Организација	виша школа	15	128.07	1.002	2	.606
	факултет	192	113.74			
	мастер/магистарски	20	105.90			
	укупно	227				
Критичко мишљење	виша школа	15	130.20	0.984	2	.612
	факултет	192	112.91			
	мастер/магистарски	20	112.35			
	укупно	227				
Метакогниција	виша школа	15	121.50	0.435	2	.805
	факултет	192	114.16			
	мастер/магистарски	20	106.85			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 157.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника. Добијени резултати указују на то да степен стручне спреме наставника није значајан фактор когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 158.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника.

Табела 158.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника

Компонента управљања ресурсима	**Степен стручне спреме**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Организација времена и окружења	виша школа	15	122.33	0.897	2	.639
	факултет	192	114.57			
	мастер/магистарски	20	102.28			

	укупно	227				
Регулација уложеног труда	виша школа	15	135.10	2.370	2	.306
	факултет	192	111.30			
	мастер/магистарски	20	124.08			
	укупно	227				
Вршњачко учење	виша школа	15	130.43	1.275	2	.529
	факултет	192	113.57			
	мастер/магистарски	20	105.78			
	укупно	227				
Тражење помоћи	виша школа	15	132.63	1.360	2	.507
	факултет	192	112.36			
	мастер/магистарски	20	115.80			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 158.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника. Посматрано на нивоу компоненте, степен стручне спреме наставника не представља значајан фактор компоненте управљања ресурсима у учењу ученика.

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају

Пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају. За испитивање разлика у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика и три или више независних група, примијењен је непараметријски Краскал-Волисов тест.

У *Табели 159.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају.

Табела 159.

Разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају

Мотивациона компонента	**Група предмета**	***N***	**Средњи ранг**	χ^2	***df***	***p***
Интринзична мотивација	природно-математичка	85	109.30	8.630	3	**.035***

	друштвено-хуманистичка	57	134.70			
	језичка група	72	102.10			
	умјетничка група	13	119.88			
	укупно	227				
Екстринзична мотивација	природно-математичка	85	113.01	5.123	3	.163
	друштвено-хуманистичка	57	124.47			
	језичка група	72	113.12			
	умјетничка група	13	79.42			
	укупно	227				
Вјеровање у учење	природно-математичка	85	121.91	3.718	3	.294
	друштвено-хуманистичка	57	102.21			
	језичка група	72	116.38			
	умјетничка група	13	100.81			
	укупно	227				
Самоефикасност	природно-математичка	85	113.28	7.614	3	.055
	друштвено-хуманистичка	57	132.70			
	језичка група	72	100.81			
	умјетничка група	13	109.73			
	укупно	227				
Анксиозност	природно-математичка	85	109.68	4.696	3	.195
	друштвено-хуманистичка	57	124.25			
	језичка група	72	106.40			
	умјетничка група	13	139.42			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 159.* показују статистички значајну разлику у димензији интринзичне мотивације. У преосталим димензијама мотивационе компоненте нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на групу предмета коју наставници предају.

Вриједности средњих рангова указују да наставници друштвено-хуманистичке групе предмета процјењују интринзичну мотивацију код ученика као најзаступљенију. Ниже вриједности средњих рангова у димензији интринзичне мотивације биљеже се код наставника умјетничке групе предмета, затим код наставника природно-математичке групе предмета, док је најнижи средњи ранг код наставника језичке групе предмета.

На нивоу компоненте резултати указују на то да група предмета коју наставници предају није значајан фактор мотивационе компоненте, изузев у димензији интринзичне мотивације.

Ради утврђивања значајности појединачних разлика примијењено је шест Мен-Витнијевих тестова уз Бонферонијеву корекцију, при чему је гранична вриједност значајности износила p<.008 (0,05/6).

У *Табели 160.* приказани су резултати парних поређења у процјенама интринзичне мотивације ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају.

Табела 160.

Разлике парних поређења у процјенама интринзичне мотивације ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају

Интринзична мотивација	***Mdn***	**Парна поређења**	***U***	***z***	***p***	***r***	**Коригована *p* вриједност**
П-М	16.00	ПМ– Д-Х	1875.500	-2.285	.022		p < .008
Д-Х	18.00	ПМ – Јг	2856.500	-0.719	.472		
Јг	16.00	ПМ– Уг	496.500	-0.589	.556		
Уг	17.00	Д-Х – Јг	1479.500	-2.726	**.006**	**.24**	
		Д-Х – Уг	310.000	-0.919	.358		
		Јг – Уг	387.000	-0.993	.321		

r – Коенов коефицијент величине ефекта; П-М – природно-математичка; Д-Х – друштвено-хуманистичка; Јг – језичка група предмета; Уг – умјетничка група предмета

Накнадна анализа резултата Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију (p<.008 се сматра значајним) показује статистички значајну разлику, мале величине ефекта, између наставника друштвено-хуманистичке групе предмета и језичке групе предмета (z=-2.726; p<.008; r=.24). Између осталих парних поређења нису утврђене статистички значајне разлике.

Добијени резултати указују на то да наставници друштвено-хуманистичке групе предмета, интринзичну мотивацију ученика процјењују као заступљенију, за разлику од наставника језичке групе предмета.

У *Табели 161.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају.

Табела 161.

Разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају

Когнитивно-метакогнитивна компонента	Група предмета	*N*	Средњи ранг	χ^2	*df*	*p*
Понављање	природно-математичка	85	114.25	5.573	3	.134
	друштвено-хуманистичка	57	129.61			
	језичка група	72	103.83			
	умјетничка група	13	100.23			
	укупно	227				
Елаборација	природно-математичка	85	106.52	5.613	3	.132
	друштвено-хуманистичка	57	129.40			
	језичка група	72	107.83			
	умјетничка група	13	129.50			
	укупно	227				
Организација	природно-математичка	85	111.48	6.222	3	.101
	друштвено-хуманистичка	57	131.88			
	језичка група	72	105.28			
	умјетничка група	13	100.35			
	укупно	227				
Критичко мишљење	природно-математичка	85	115.50	3.635	3	.304
	друштвено-хуманистичка	57	122.48			
	језичка група	72	102.98			
	умјетничка група	13	128.04			
	укупно	227				
Метакогниција	природно-математичка	85	111.76	5.773	3	.123
	друштвено-хуманистичка	57	128.61			
	језичка група	72	102.47			
	умјетничка група	13	128.42			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 161.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају. Ови резултати указују да група предмета коју наставници предају није значајан фактор у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења ученика.

У *Табели 162.* приказани су резултати испитивања разлика у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају.

Табела 162.

Разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају

Компонента управљања ресурсима	Група предмета	N	Средњи ранг	χ^2	df	p
Организација времена и окружења	природно-математичка	85	103.15	5.085	3	.166
	друштвено-хуманистичка	57	128.33			
	језичка група	72	115.29			
	умјетничка група	13	114.92			
	укупно	227				
Регулација уложеног труда	природно-математичка	85	109.36	2.416	3	.491
	друштвено-хуманистичка	57	120.65			
	језичка група	72	117.74			
	умјетничка група	13	94.50			
	укупно	227				
Вршњачко учење	природно-математичка	85	111.52	0.847	3	.838
	друштвено-хуманистичка	57	120.01			
	језичка група	72	111.13			
	умјетничка група	13	119.81			
	укупно	227				
Тражење помоћи	природно-математичка	85	118.64	1.040	3	.792
	друштвено-хуманистичка	57	108.22			
	језичка група	72	114.40			
	умјетничка група	13	106.77			
	укупно	227				

**p<.01; *p<.05

Резултати приказани у *Табели 162.* показују да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају. Резултати указују на то да група предмета коју наставници предају није значајан фактор у процјенама компоненте управљања ресурсима у учењу.

Хрватски аутори у свом истраживању имали су за циљ да испитају предикторе подстицања саморегулисаног учења ученика. Резултати указују да пол наставника, тип школе у којој наставник предаје као и наставна област коју предају у великој мјери предвиђају подстицање саморегулисаног учења ученика (Šimić-Šašić i sar., 2024).

Међутим, анализа релевантне литературе указује на недостатак истраживања која говоре директно о процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика. Могући разлог за такву истраживачку традицију може бити то што је саморегулисано учење процес који подразумијева личне мотивационе, когнитивно-метакогнитивне и бихевиоралне обрасце.

Будући да су статистички значајне разлике о саморегулисаном учењу ученика потврђене код појединачних социостатусних варијабли наставника, може се констатовати да је *једанаеста истраживачка потхипотеза* само дјелимично потврђена.

На самом крају, сумирајући резултате проведеног истраживања и на основу верификације појединачних потхипотеза, може се закључити да је *општа хипотеза овог истраживања у великој мјери потврђена*. Процјене ученика о саморегулисаном учењу се разликују с обзиром на индивидуалне, породичне и школске карактеристике обухваћене овим истраживањем. Такође, утврђене су статистички значајне разлике у процјенама ученика и наставника о саморегулисаном учењу, док се процјене наставника и ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике дјелимично разликују.

ЗАКЉУЧЦИ

Закључци овог истраживања формулисани су за сваки истраживачки задатак, при чему су разматрани на нивоу компоненти саморегулисаног учења. На том нивоу, свака компонента је посматрана кроз више припадајућих димензија, док је на крају дат и општи закључак у цјелини, односно на нивоу све три компоненте саморегулисаног учења. Такође, изведени закључци поткријепљени су одговарајућим теоријским поставкама или релевантним научним сазнањима.

Истраживање *Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулисаног учења у васпитно-образовном процесу,* имало је за циљ да испита процјене ученика о саморегулисаном учењу, као и односе тих процјена са социјално статусним карактеристикама, индивидуалним карактеристикама ученика и карактеристикама породичног и школског окружења. Циљ је проширен и на испитивање процјена наставника о саморегулисаном учењу ученика, као и односе тих процјена са процјенама ученика и социјално- статусним карактеристикама наставника. На основу формулисаног циља дефинисана је и општа хипотеза конкретизована кроз једанаест потхипотеза.

У првој истраживачкој потхипотези пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике. Ова потхипотеза је дјелимично потврђена. Пол, школски успјех ученика и сврха коришћења ИТ показале су се као статистички значајне варијабле саморегулисаног учења, док су ниво школе, разред ош, разред сш, степен стручне спреме родитеља, материјалне прилике породице и учесталост употребе ИТ, дјелимично значајне варијабле самореглисаног учења ученика.

Добијени резултати указују на то да постоји статистички значајна разлика у процјенама мотивационе компоненте с обзиром на *пол ученика.* Оваква структура резултата доприноси даљем разјашњавању улоге пола у мотивационој компоненти саморегулисаног учења. Неконзистентност резултата са другим истраживањима, у појединим димензијама, може бити резултат друштвено-културних родних улога које се интернализују током одрастања. Сходно томе, разлике у полу могу се тумачити и са аспекта теорије друштвених улога. Ова теорија полази од претпоставке да се разлике између мушког и женског пола заснивају на социјалним очекивањима и нормама које конкретно друштво повезује са родним улогама (Eagly, 1987).

Добијени резултати на нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте додатно потврђују емпиријску утемељеност родних разлика у саморегулисаном учењу. Будући да разлика у димензији критичког мишљења није достигла ниво статистичке значајности, то може бити показатељ да аналитичка и евалуативна обрада није условљена полом, већ неким другим контекстуалним или индивидуалним факторима.

На нивоу компоненте управљања ресурсима резултати указују на то да постоји статистички значајна разлика у свим испитиваним димензијама с обзиром на пол ученика. Синтеза резултата по компонентама омогућава извођење интегрисаног закључка. Пол ученика се може сматрати варијабилитетним фактором у саморегулисаном учењу, узимајући у обзир културно-контекстуалне аспекте.

Ниво школе коју ученици похађају је дјелимично значајан фактор саморегулисаног учења ученика. На нивоу мотивационе компоненте, разлике су статистички значајне у димензијама интринзичне и екстринзичне мотивације. Добијени резултати указују да је мотивациона компонента дјелимично диференцирана с обзиром на ниво школе. Док ученици основне школе процјењују заступљеније спољашње подстицаје, ученици средње школе у већој мјери процјењују унутрашње интересовање и личну ангажованост у учењу. Заступљенија интринзична мотивација код ученика средње школе може се тумачити у складу са теоријом самодетерминације. Рајан и Деси (2000) наглашавају да се током развоја спољашња регулација интернализује док појединци не усвоје одређене вриједности као властите, јер се са узрастом повећава и потреба за аутономијом. У преосталим димензијама нису уочене статистички значајне разлике што може имплицирати да развојне промјене значајно не утичу на цјелокупну мотивациону структуру.

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте, резултати не указују на линеаран образац с обзиром на ниво школе. Може се закључити да ниво школе утиче само на појединачне димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте. Док је понављање израженије код ученика средње школе, критичко мишљење и метакогниција су израженији код ученика основне школе.

Добијени резултати на нивоу компоненте управљања ресурсима указују да ученици основне школе показују већу структурисаност у управљању условима учења, као и израженију упорност у одржавању напора. Разлог томе може бити већа контрола ученика основношколског узраста, како од стране школског тако и породичног окружења. Са преласком у средњу школу, већа аутономија може довести до мање изражене компоненте

управљања ресурсима у учењу. Сходно томе, ниво школе се може посматрати као дјелимично релевантан али не и доминантан фактор саморегулисаног учења ученика.

Разред основне школе је такође дјелимично значајан фактор саморегулисаног учења ученика. На нивоу мотивационе компоненте утврђене су статистички значајне разлике само у процјенама заступљености интринзичне мотивације с обзиром на разред основне школе. Ученици нижих разреда процјењују интринзичну мотивацију као заступљенију у односу на ученике виших разреда. На когнитивно-метакогнитивном нивоу, разлике су статистички значајне у димензијама критичког мишљења и метакогниције, при чему ученици нижих разреда обје димензије процјењују као израженије. Добијени резултати могу се тумачити у контексту повећаних школских обавеза, спољашњих евалуација и интензивнијих припрема за професионалну оријентацију.

Виши средњи рангови ученика седмог разреда, у односу на старије разреде, у димензијама организације времена и окружења и регулације уложеног труда, могу се објаснити захтјевнијом структуром наставе у старијим разредима. Резултати могу имплицирати да је код ученика нижих разреда интензивнија подршка од стране наставника и родитеља. Такође могуће су и конкретније инструкције што доприноси управљању ресурсима у учењу.

Теоријски, добијени резултати с обзиром на разред основне школе, могу се објаснити квалитативним успоном у интелектуалном развоју на узрасту дванаесте године и достизањем стадијума формалних операција (или почетак ране адолесценције) (Brković, 2011). Супротно, ниже вриједности средњих рангова појединих димензија у старијим разредима могу се теоријски поткријепити интермитентном природом развоја. Матејић-Ђуричић (2010) истиче да интермитентност означава општу тенденцију развоја према којој напредовање није увијек континуирано и узлазно, нити се јавља у свом пуном облику. Такође, Виготски је истицао да учење и мисаони развој напредују различитим темпом, сустижу се и удаљавају и не морају да теку паралелно (Vilotijević, 2001). Сходно теоријским поставкама, саморегулисано учење ученика с обзиром на разред основне школе нема линеаран образац развоја. То имплицира да је неопходно системско и континуирано оснаживање и подстицање развоја саморегулисаног учења у цјелини. Такође, према резултатима парних поређења и величине Коенових коефицијената у цјелини, може се закључити да припадност разреду у ограниченој мјери доприноси

разликама у саморегулисаном учењу ученика. То упућује на могућност дјеловања и других релевантних фактора.

Слично као код претходне варијабле, *разред средње школе* је дјелимично значајан фактор саморегулисаног учења. На нивоу мотивационе компоненте утврђене су статистички значајне разлике у димензијама интринзичне мотивације, самоефикасности и анксиозности, с обзиром на разред средње школе. Ученици четвртих разреда, за разлику од трећих, процјењују интринзичну мотивацију као заступљенију. Такође, исти образац резултата утврђен је у димензији самоефикасности. За разлику од претходне двије димензије, димензију анксиозности ученици трећих разреда процјењују као израженију. Разлог томе могу бити акумулирана искуства током школовања код ученика четвртих разреда средње школе. Такође, иако завршни разред носи одређене изазове, може бити праћен већом зрелошћу, развијенијим стратегијама суочавања са стресом и осјећајем аутономије јер ученици завршавају средњошколско образовање.
На нивоу когнитивно-метакогнитивне димензије, утврђене су статистички значајне разлике у димензијима понављања и критичког мишљења. Обје димензије су израженије код ученика четвртих разреда, за разлику од трећих разреда. Статистички значајне разлике нису утврђене у димензијама елаборације, организације, и метакогниције што указује на то да у средњошколском периоду не долази до њихове значајне диференцијације.
У оквиру компоненте управљања ресурсима нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на разред средње школе. То имплицира да унутар средњошколског периода не долази до значајних промјена у димензијама компоненте управљања ресурсима. Разлог томе може бити њихово раније формирање или условљеност неким другим факторима. Укупни резултати указују на то да разред средње школе селективно утиче на саморегулисано учење, али не у потпуности и у свим његовим компонентама.

Добијени резултати показују да постоје статистички значајне разлике у појединим димензијама мотивационе компоненте с обзиром на *степен стручне спреме родитеља*, при чему се образац разлика различито испољава унутар појединих димензија. Виши степен стручне спреме родитеља указује на израженији осјећај самоефикасности код ученика. Такви родитељи могу обезбиједити богатију когнитивну стимулацију и имати висока очекивања, чиме доприносе развоју увјерења о сопственој способности код своје дјеце. Истовремено, нижи образовни ниво оца може представљати фактор ризика за

појаву анксиозности код ученика. Неопходно је напоменути да резултате на нивоу мотивационе компоненте не треба тумачити као константне, будући да је мали број испитаника који материјалне прилике породице процјењују као лоше.

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте статистички значајна разлика утврђена је само у димензији метакогниције. Ученици чији су родитељи завршили виши степен стручне спреме показују израженију метакогнитивну димензију. Резултати парних поређења метакогнитивне димензије додатно потврђују да степен стручне спреме родитеља у ограниченој мјери доприноси разликама у когнитивно-метакогнитивној компоненти. То упућује на могућност дјеловања и других релевантних фактора на когнитивно-метакогнитивну компоненту саморегулисаног учења.

Резултати овог истраживања указују на то да се компонента управљања ресурсима статистички значајно диференцира с обзиром на степен стручне спреме родитеља. Разлике су статистички значајне у димензијама организације времена и окружења и регулације уложеног труда. Виши степен стручне спреме родитеља упућује на развијеније способности планирања, структурисања услова за учење и истрајности код ученика. Родитељи са вишим степеном стручне спреме могу подстицати навике планирања, систематичног рада и истрајности, што би могло допринијети развоју самодисциплине код њихове дјеце. Наведени резултати могу се довести у везу са социо-когнитивном теоријом Алберта Бандуре и процесом моделовања (Bandura, 1971) као темељом за разумијевање учења и понашања.

Иако постоје одређене неконзистентности у појединачним димензијама, укупни резултати указују да степен стручне спреме родитеља има селективан али не и занемарљив утицај на развој саморегулисаног учења.

Школски успјех ученика је релевантан фактор саморегулисаног учења ученика. Добијени резултати указују на статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте с обзиром на школски успјех ученика. Разлике између ученика различитог школског успјеха утврђене су у свим испитиваним димензијама мотивационе компоненте. Ученици са вишим школским успјехом остварују више средње рангове у димензијама интринзичне мотивације, екстринзичне мотивације, вјеровања у учење и самоефикасности. Супротно томе, у димензији анксиозности уочен је обрнут образац резултата. Са порастом школског успјеха мање је изражена анксиозност код ученика, али због броја испитаника у категорији недовољних ученика, резултате у овој димензији не треба тумачити као константне. Овај резултат у димензији анксиозности може се довести

у везу са контролно-вриједносном теоријом постигнућа и емоција. Ова теорија објашњава како перцепција контроле и вриједности утиче на емоције (Pekrun, 2006). Осјећај анксиозности јавља се када ученици перципирају низак степен контроле над исходима, што је најчешће код ученика са слабијим школским успјехом. Већа заступљеност екстринзичне мотивације са порастом школског успјеха може указивати на то да веће постигнуће не мора нужно да буде супротстављено спољашњим подстицајима. Код успјешнијих ученика може да буде присутна интегрисана регулација (Ryan & Deci, 2020) гдје су спољашњи захтјеви и стандарди интернализовани и усаглашени са личним. Резултати у оквиру димензије самоефикасности у потпуности су у складу са Бандурином социо-когнитивном теоријом, која наглашава централну улогу самоефикасност за постигнуће ученика (Bandura, 1997; Bandura, 1996). Самоефикасност функционише као механизам повратне спреге гдје успјех јача увјерења о способности, а иста увјерења подстичу успјех ученика. У цјелини посматрано, резултати указују да је виши школски успјех праћен повољнијим мотивационим профилом у контексту саморегулисаног учења.

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте утврђене су статистички значајне разлике с обзиром на школски успјех ученика. Разлике су значајне у свим испитиваним димензијама. Резултати указују да ученици који постижу бољи школски успјех, све димензије (понављање, елаборација, организација градива, критичко мишљење, метакогниција) процјењују као израженије. Ови резултати у складу су са теоријским поставкама SAL (Student Approaches to Learning) теорије, према којој исход учења зависи од квалитета или начина обраде информација. Разлике у начину обраде информација први пут су описане 1976. године, када је установљено да једни ученици уче да би разумјели значење, док други уче да би запамтили чињенице (Marton & Säljö, 1976). Димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте се заправо највећим дијелом ослањају на дубинску обраду информација.

На нивоу компоненте управљања ресурсима, разлике су такође статистички значајне с обзиром на школски успјех ученика. Разлике су значајне у свим испитиваним димензијама. Резултати указују на то да ученици који постижу бољи школски успјех имају развијенију организацију времена и окружења, израженију регулацију уложеног труда и присутније је вршњачко учење и тражење помоћи. Овај резултат може се интерпретирати из угла зоне наредног развоја, гдје је учење социјално посредован процес (Vigotsky, 1978). Зона наредног развоја остварује се кроз помоћ одраслих или компетентнијих вршњака те доприноси бољем школском постигнућу. Статистички

значајне разлике у димензији вршњачког учења не треба тумачити као константне због неуједначене структуре узорка, што је додатно потврдила и накнадна анализа Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију.

Школски успјех је релативно стабилан фактор који утиче на саморегулисано учење ученика. Истовремено, школски успјех не зависи само од једне компоненте или једне димензије саморегулисаног учења, већ од интеграције различитих димензија. То указује на потребу да се у образовном контексту увијек разматра цјелокупна структура саморегулисаног учења како би допринијела бољим школским постигнућима ученика.

Материјалне прилике породице показале су се као дјелимично значајна варијабла у овом истраживању. Резултати су показали да ученици који своје материјалне прилике процјењују као добре показују већу заступљеност интринзичне и екстринзичне мотивације. То имплицира на закључак да добре материјалне прилике подстичу мотивацију за учење код ученика, те пружају једноставнији приступ стимулирајућим активностима и одређеним ресурсима. Разлике у димензији анксиозности су такође значајне с тим да ученици из породица са лошијим материјалним приликама процјењују анксиозност као најизраженију. Разлоге можемо потражити у ограниченим приступима материјала за учење или другој врсти подршке и подстицаја за учење за које су неопходна финансијска средства. Међутим, овај резултат има ограничену генерализацију због броја испитаника који материјалне прилике процјењују као лоше, па се материјалне прилике породице могу тумачити као ограничен фактор димензије анксиозности. Димензија самоефикасности није статистички значајно диференцирана с обзиром на материјалне прилике породице ученика, будући да накнадна анализа није потврдила статистички значајне разлике.

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на материјалне прилике породице ученика. Добијени подаци указују да су димензије ове компоненте релативно стабилне без обзира на материјални статус. Међутим, подаци других истраживања су такође неконзистентни. Важно је истаћи да ученици своје материјалне прилике процјењују у складу са локалним стандардом живота. Различите самопроцјене могу бити условљене економском развијеношћу државе, што може утицати на компарацију резултата. Ученик у неразвијеној земљи може основне услове процјењивати као добре. Дакле, исти појмови понекад означавају различите стварне услове у различитим економским контекстима.

Ученици који своје материјалне прилике процјењују као добре показали су значајно развијенију организацију времена и окружења, као и израженију регулацију уложеног труда. Разлог томе могу бити адекватни материјали за учење и подстицајна радна средина која олакшава системско управљање школским обавезама. У димензијама вршњачког учења и тражења помоћи нису утврђене статистички значајне разлике што указује да узајамно учење и социјална подршка нису детерминисани искључиво материјалним приликама.

Резултати овог истраживања указују на то да иако материјалне прилике могу подстицати мотивацију и олакшати управљање ресурсима у учењу, саморегулисано учење у цјелини представља сложен феномен који је дјелимично условљен материјалним приликама породице.

Резултати овог истраживања указују на то да *учесталост употребе ИТ* представља дјелимично релевантан фактор мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика. Конкретно, статистички значајне разлике су утврђене у димензијама интринзичне мотивације и самоефикасности, при чему ученици који ИТ користе неколико пута недељно остварују највише средње рангове. Добијени резултати упућују да умјерена и функционална употреба ИТ може бити повезана са већом унутрашњом мотивацијом и снажнијим увјерењима у сопствене способности. Када је ријеч о димензији анксиозности, опште разлике међу групама упућују на тенденцију израженије анксиозности код ученика који ИТ користе свакодневно. Међутим, како разлике између парних поређења нису потврђене не можемо говорити о довољно стабилној статистичкој потврди. Могуће објашњење за добијене резултате може бити да ученици који ИТ користе умјерено и сврсисходно доживљавају технологије као ресурс а не као дистрактор. То уједно имплицира и задовољење потребе за аутономијом и компетентношћу у оквиру теорије самодетерминације.

Добијени резултати указују на то да је умјерено учестала употреба ИТ за потребе учења повезана са израженијом процјеном когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења. То може имплицирати да употреба ИТ за потребе учења подстиче активније понављање, праћење сопственог разумијевања градива, критичку процјену и селекцију информација и упоређивање извора. Поједина неуролошка истраживања потврђују везу између повећане употребе ИТ и нижег микроструктуралног интегритета трактова бијеле материје мозга који подржава егзекутивне функције (више

когнитивне процесе) (Hutton et al., 2020). Резултати овог истраживања упућују на супротност уколико се ИТ користе умјерено и свсисходно, за потребе учења.

На нивоу компоненте управљања ресурсима у учењу, добијени подаци указују да су разлике статистички значајне у двије димензије ове компоненте. Организација времена и окружења је развијенија код ученика који ИТ користе умјерено учестало, за разлику од ученика који их користе свакодневно или их не користе. Такође регулација уложеног труда је израженија код ученика који ИТ користе умјерено учестало, за разлику од ученика који их користе свакодневно или их не користе. То указује да ученици који бар повремено рјешавају проблеме, траже информације и суочавају се са изазовима ИТ улажу и додатни труд у учење. У димензијама вршњачког учења и тражења помоћи нису утврђене статистички значајне разлике, па се може претпоставити да оне више зависе од социјалних и индивидуалних фактора него од саме употребе ИТ.

Можемо да закључимо да ИТ могу бити снажан ресурс у појединим диманзијама компоненти, али не и у саморегулисаном учењу ученика у цјелини.

Сврха коришћења информационих технологија показала се као значајна варијабла у овом истраживању. На нивоу мотивационе компоненте саморегулисаног учења утврђена је статистички значајна разлика у свим испитиваним димензијама с обзиром на сврху коришћења ИТ. У складу са добијеним резултатима, Бронфербренерова теорија еколошких система може имати значајне импликације за разумијевање саморегулисаног учења. Према овој теорији кључан је непосредни контекст у којем ученик функционише и то подијељен на више нивоа (Evans, 2024; Crawford, 2020). ИТ су постале структурни елементи микросистема (породица, школа, вршњаци и уопште непосредно окружење) али и ширег друштвеног контекста (макросистема). Ученици чији је дигитални микросистем усмјерен на образовне активности налазе се у окружењу који подржава мотивацију и самоефикасност. Насупрот томе, истовремена мултифункционална употреба технологија у учењу може довести до сукоба школских и социјалних активности што доприноси повећаној анксиозности.

Резултати указују на то да је когнитивно-метакогнитивна компонента диференцирана с обзиром на сврху коришћења ИТ. Ученици који користе ИТ истовремено и за учење и за неке друге активности процјењују димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте као мање изражене. Мултифункционална употреба ИТ може проузроковати когнитивну фрагментацију, јер је пажња ограничена, присутни су дигитални стимулуси, а ученици

истовремено испуњавају и школске и социјалне захтјеве. Исти образац резултата утврђен је и у компоненти управљања ресурсима у учењу.

Конзистентна предност у све три компоненте саморегулисаног учења доводи до закључка да коришћење ИТ искључиво у сврхе учења доприноси саморегулисаном учењу ученика. Добијени резултати су у складу са теоријским концептом (Personal Learning Environments, PLE), који подржава повезаност коришћења дигиталних алата и саморегулисаног учења, посебно ако их ученици користе намјенски у сврхе учења, педагошки осмишљено и интегрисано са наставним активностима (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Kitsantas, 2013). Аутори наведени концепт називају обећавајућим педагошким приступом који повезује формално и неформално учење, те на тај начин доприноси саморегулисаном учењу.

Иако постоје одређене неконзистентности у појединачним димензијама, укупни резултати указују да социјално статусне карактеристике ученика имају истовремено и селективан и релевантан значај у саморегулисаном учењу ученика.

Друга потхипотеза се односила на претпоставку да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и њихових приступа учењу. Наведена потхипотеза је потврђена.

Резултати овог истраживања указују на то да су приступи ученика учењу статистички значајно повезани са мотивационом компонентом саморегулисаног учења. Конкретно, све димензије, изузев анксиозности, у негативној су корелацији са површинским приступом учењу, а позитивној корелацији са дубинским приступом учењу. Супротно томе, димензија анксиозности је у позитивној корелацији са површинским приступом учењу, што указује да су краткорочно памћење и минимални захтјеви при учењу повезани са израженијом анксиозношћу. Може се закључити да мотивационе димензије функционишу као заштитни механизам против површинског приступа учењу, као и да дубински приступ учењу подстиче мотивациону компоненту саморегулисаног учења.

Дубински приступ учењу позитивно је повезан са когнитивно-метакогнитивном компонентом саморегулисаног учења. Између површинског приступа и когнитивно-метакогнитивне компоненте није утврђена статистички значајна повезаност. Подстицање дубинског приступа учењу кључно је за развој когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења, јер површински приступ изгледа не захтјева овакве способности.

Компонента управљања ресурсима у учењу позитивно је повезана са дубинским приступом учењу. Вршњачко учење и тражење помоћи служе као подршка дубинском приступу учења, али не и површинском. Добијени укупни резултати у складу су са Пинтричевим моделом саморегулисаног учења (Pintrich, 2004). То практично значи да мотивациони, когнитивно-метакогнитивни и понашајни аспекти саморегулисаног учења омогућавају дубље разумијевање и интеграцију знања.

Трећа потхипотеза се односила на претпоставку да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и екстраверзије као особине личности. Наведена потхипотеза је такође потврђена.

Резултати овог истраживања указују на то да су димензије саморегулисаног учења на нивоу све три компоненте позитивно повезане са екстраверзијом као особином личности. Негативна корелација између анксиозности као мотивационе димензије и екстраверзије потврђује да емоционална стабилност има заштитну улогу у школском окружењу. Добијени резултати могу се индиректно повезати са наводима да су ученици који имају изражену анксиозност усмјерени на своје емоционално стање што може довести до смањеног школског постигнућа (De Raad & Schouwenburg, 1996). Добијени резултати додатно потврђују теоријске наводе (Павићевић, 2019; Stojaković, 2010; Smederevac, Mitrović і Čolaković, 2010) о карактеристикама понашања екстравертних ученика.

Резултати указују да је екстраверзија као особина личности статистички значајно повезана са све три компоненте, што имплицира да може да погодује развоју саморегулисаног учења.

Четврта потхипотеза гласила је: Претпоставља се да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања. Четврта потхипотеза је потврђена овим истраживањем.

Резултати овог истраживања указују на то да је демократски васпитни стил родитеља позитивно повезан са интринзичном и екстринзичном мотивацијом, вјеровањем у учење и самоефикасношћу. Истовремено, демократски васпитни стил родитеља негативно је повезан са анксиозношћу. Овај васпитни стил родитеља подразумијева комбинацију емоционалне топлине и јасно структурисаних захтјева и контроле, те доприноси развоју мотивационе компоненте саморегулисаног учења. Негативна повезаност са анксиозношћу проистиче из истих обиљежја демократског васпитног стила, која смањују евалуативни притисак и страх од неуспјеха, а истовремено стабилизују емоционалну

контролу код ученика. Насупрот томе, ауторитарни васпитни стил родитеља показује негативну повезаност са димензијама мотивационе компоненте уз истовремену позитивну повезаност са анксиозношћу. Изражена анксиозност у овом контексту може се тумачити као посљедица наглашеног родитељског притиска и страха од казне. Сличан неповољан образац мотивационе компоненте саморегулисаног учења уочен је и код индиферентног васпитног стила родитеља. Попустљиви васпитни стил родитеља показује дјелимичну повезаност са мотивационом компонентом, будући да је позитивно повезан само са екстринзичном мотивацијом. Овакви резултати могу се објаснити чињеницом да емоционална топлина без јасне структуре и захтјевности може подстицати потребу за спољашњим одобравањем и наградама али није довољна за развој мотивационе компоненте саморегулисаног учења у цјелини.

Демократски васпитни стил показује позитивну повезаност са когнитивно-метакогнитивном компонентом, што упућује на његову подстицајну улогу у развоју дубинске обраде информација, те сопственог праћења и надзора у учењу. На основу добијених резултата може се закључити да демократски васпитни стил родитеља подстиче дјецу да постављају питања, аргументују ставове и размишљају о сопственим поступцима. Супротно томе, ауторитарни и индиферентни васпитни стилови показују негативну повезаност са димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте. Резултати који се односе на попустљиви васпитни стил и когнитивно-метакогнитивну компоненту указују на дјелимичну позитивну повезаност. Ипак, емоционална топлина родитеља без структурисаних захтјева и контроле није довољна за развој когнитивно-метакогнитивне компоненте у цјелини.

Резултати на нивоу компоненте управљања ресурсима додатно потврђују значај демократског васпитног стила родитеља. Демократски родитељи који комбинују емоционалну топлину са јасним очекивањима и досљедним захтјевима доприносе развоју радних навика, планирања времена и одговорности према обавезама. Истовремено асертивном комуникацијом родитељи подстичу ученике да траже помоћ када им је потребна и да сарађују са вршњацима. Ауторитарни васпитни стил родитеља показује негативну повезаност са појединачним димензијама компоненте управљања ресурсима. То имплицира да висок ниво контроле и наглашена послушност могу ограничити самостално планирање код ученика, као и управљање временом. Разлог томе је што се ученици вјероватно ослањају на спољашњу директиву а не на сопствене процјене. Димензије компоненте управљања ресурсима нису статистички значајно повезане са попустљивим васпитним стилом родитеља. Статистички значајна повезаност

утврђена је само у димензији тражења помоћи и то с обзиром на попустљиви васпитни стил оца. Индиферентни васпитни стил је у негативној корелацији са већином димензија компоненте управљања ресурсима. Овај резултат указује на то да са недостатком родитељске укључености изостаје и моделовање организационих и социјалних аспекта у учењу.

Добијени резултати у складу су са теоријским наводима Дајане Баумринд. Карактеристике демократског васпитног стила родитеља су у највећој мјери повезане са позитивним развојним резултатима, јер оптималан развој не произилази из одсуства контроле већ из комбинације осјетљивости на потребе дјетета, емоционалне топлине и контроле (Baumrind, 1971; Baumrind, 1966; Pašalić Kreso, 2012; Čudina-Obradović i Obradović, 2003). Интегративно посматрано, демократски васпитни стил родитеља показује се као развојно најподстицајнији у саморегулисаном учењу ученика.

Пета потхипотеза односила се на претпоставку да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице. Наведена потхипотеза је дјелимично потврђена, будући да разлике статистички значајне само у појединим димензијама компоненти саморегулисаног учења.

Резултати овог истраживања указују да функционалност породице не представља значајан фактор мотивационе компоненте, изузев у димензији самоефикасности. Ученици из функционалних и гранично функционалних породица димензију самоефикасности процјењују као израженију, за разлику од ученика из средње функционалних породица. Добијени резултати могу указивати на то да функционални породични односи не морају нужно да подразумијевају израженију самоефикасност код ученика. У функционалним породицама подршка подстиче вјеру у властите способности. Међутим, у другачијим породичним условима, односно у гранично функционалним породицама могуће је суочавање са преузимањем одговорности и изазовнијим ситуацијама, што утиче на ранију самосталност, сналажљивост и ослањање на властите способности. Више аутора указује да се у породицама које нису функционалне индивидуална аутономија жртвује, те да је могућа појава парентификације (Horne, 2000; Šćepanović, 2018).

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте, статистички значајне разлике утврђене су у димензији организације градива. Добијени резултати указују на то да

ученици из функционалних породица, за разлику од ученика из средње функционалних породица, димензију организације градива процјењују као израженију.

У оквиру компоненте управљања ресурсима у учењу, статистички значајне разлике утврђене су у двије димензије, с обзиром на функционалност породице ученика. Организација времена и окружења је развијенија, док је регулација уложеног труда израженија код ученика из функционалних породица, за разлику од ученика из средње функционалних породица. Посматрано на нивоу когнитивно-метакогнитивне и компоненте управљања ресурсима, резултати овог истраживања су у складу са теоријским наводима да функционална породица адекватно остварује организационе задатке (Cicović-Maslovar, 2015).

Иако структура узорка ограничава генерализацију, резултати указују на то да је функционалност породице значајан фактор саморегулисаног учења ученика, али не у потпуности и у свим његовим димензијама.

Шеста потхипотеза односила се на претпоставку да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи. Потхипотеза је у потпуности потврђена.

Резултати овог истраживања указују на то да ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи представљају релевантне факторе све три компоненте саморегулисаног учења. Статистички значајне разлике утврђене су у свим испитиваним димензијама, у оквиру све три компоненте саморегулисаног учења.

Резултати општих анализа разлика, као и накнадне анализе Мен-Витнијевог теста уз Бонферонијеву корекцију потврђују да су све димензије саморегулисаног учења, према процјенама ученика, израженије у условима високе родитељске подршке. Добијени резултати су у складу са теоријом самодетерминације која не наглашава само подршку, већ и тип подршке, односно да ли је подршка окружења подржавајућа или контролишућа (Deci & Ryan, 2000). Висок степен подршке доприноси задовољењу основних психолошких потреба, што резултира бољем саморегулисаном учењу. Истовремено, велика родитељска подршка доводи до смањења анксиозности код ученика.

Изузетак представља димензија критичког мишљења у оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте. То значи да поред високе родитељске подршке, значајну улогу у критичком мишљењу има и мала родитељска подршка, али у условима високих родитељских захтјева. Иако дјелује контрадикторно, овај резултат може се објаснити

претпоставком да претјерано подржавајуће окружење може довести до тога да ученик мање анализира, мање сумња и мање преиспитује. Такође, резултат се може довести у везу са концептом еквилибријума као централног механизма когнитивног развоја, односно дисеквилибријума (Piaget, 1977). Наведени резултат везан за критичко мишљење се може додатно размотрити у оквиру Гешталт теорије учења која наглашава да одређени степен когнитивне напетости и самосталног трагања за рјешењем може подстаћи дубље разумијевање и критичко мишљење (Vilotijević, 2001). С обзиром на то да је родитељска подршка мала, ученик мора да преиспитује, анализира, пореди алтернативе, сумња, а то су кључна обиљежја критичког мишљења.

Укупни резултати указују на то да су ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи статистички значајни фактори саморегулисаног учења ученика.

У седмој истраживачкој потхипотези пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и стилова рада наставника. Наведена потхипотеза је потврђена.

Добијени резултати овог истраживања указују на то да су све димензије мотивационе компоненте, изузев анксиозности, позитивно повезане са демократским стилом рада наставника. Равнодушни и ауторитарни стилови рада наставника су у негативној корелацији са свим димензијама, изузев анксиозности. Добијени резултати у складу су са теоријским наводима да школско окружење може код ученика подстицати или ограничавати самоефикасност и интринзичну мотивацију. На примјер, ученик може интерпретирати повратну информацију наставника као позитивну, подстичући на тај начин интринзичну мотивацију и осјећај самоефикасности (Sorić, 2014). Рајан и Деси (2000) такође наглашавају да социјални услови могу подржати или ограничити интринзичну мотивацију и самоефикасност. Ови наводи су у складу са теоријом самоодређења која наглашава утицај социјалног окружења на базичне психолошке потребе.

Резултати на нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте указују на позитивну повезаност са демократским стилом рада наставника. Равнодушни и ауторитарни стилови рада наставника су у негативној корелацији са већином димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења.

На нивоу компоненте управљања ресурсима добијени резултати показују сличан ниво корелација као код когнитивно-метакогнитивне компоненте. Утврђене су позитивне

корелације између демократског стила рада наставника и свих димензија компоненте управљања ресурсима. Равнодушни и ауторитарни стилови рада наставника су негативно повезани са већином димензија компоненте управљања ресурсима.

Резултати овог истраживања у складу су са релевантним теоријским наводима. Тако Мирков (2007) истиче да развоју саморегулисаног учења ученика у великој мјери доприноси пружање могућности избора и одлучивања, док други аутори препоручују стварање демократске средине за учење која омогућава самоиницијативно учење, чиме се утиче на личну конструкцију знања ученика (Neber & Schommer-Aikins, 2002).

Резултати овог истраживања указују на то да је демократски стил рада наставника најповољнији за развој саморегулисаног учења ученика.

Осма потхипотеза се односила на претпоставку да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и наставничке примјене хумора. Ова потхипотеза је такође потврђена.

Неприкладан хумор наставника је статистички значајно негативно повезан са свим димензијама мотивационе компоненте, изузев интринзичне мотивације. Супротно томе, прикладан хумор наставника је статистички значајно позитивно повезан са интринзичном мотивацијом, док са преосталим димензијама мотивационе компоненте није утврђена статистички значајна повезаност.

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте, утврђена је статистички значајна, позитивна повезаност са прикладним хумором наставника. Изузетак представља димензија понављања која није у статистички значајној корелацији са прикладним хумором наставника. Когнитивно-метакогнитивна компонента је у великој мјери негативно повезана са неприкладним хумором наставника, будући да је статистички значајна повезаност утврђена са три димензије ове компоненте.

Наставничка примјена хумора у настави је у статистички значајној корелацији са компонентом управљања ресурсима у учењу. Димензије вршњачког учења и тражења помоћи су позитивно повезане са прикладним хумором наставника, док су димензије организације времена и окружења и регулације уложеног труда негативно повезане са неприкладним хумором наставника.

Род (2007) истиче да хумор може бити врло пожељна особина наставника која, ако се користи на адекватан начин може имати различите позитивне сврхе. Такође, теорија обраде инструкционог хумора наглашава да хумор води ка бољој обради информација,

ако се користи на просоцијалан начин (Banas et al., 2011; Bolkan et al., 2018; Wanzer et al., 2010). Добијени резултати овог истраживања у складу су са теоријским наводима и теоријом обраде инструкционог хумора. То практично значи да је начин на који наставници користе хумор у настави повезан са саморегулисаним учењем ученика, при чему прикладност или неприкладност хумора има различите импликације на овај процес.

Девета потхипотеза односила се на претпоставку да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика. Наведена потхипотеза је потврђена.

На нивоу мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, утврђене су статистички значајне разлике у процјенама ученика и наставника, у свим испитиваним димензијама, изузев интринзичне мотивације. Самопроцјене ученика у димензијама вјеровања у учење и самоефикасности су израженије, за разлику од процјена наставника. Супротно, наставници процјењују екстринзичну мотивацију и анксиозност израженије од самопроцјена ученика. Израженија процјена анксиозности од стране наставника може се објаснити тиме што наставници чешће уочавају понашајне индикаторе напетости код ученика, него они сами. Међутим, вјеровање у учење и самоефикасност су властита увјерења појединца, па је разумљиво да их ученици процјењују израженије, за разлику од наставника који их посматрају из друге перспективе.

Када је ријеч о когнитивно-метакогнитивној компоненти, разлике су статистички значајне у димензијама понављања и метакогниције, при чему су израженије самопроцјене ученика, у односу на процјене наставника. У преосталим димензијама когнитивно-метакогнитивне компоненте нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама ученика и наставника.

На нивоу компоненте управљања ресурсима утврђене су статистички значајне разлике у процјенама ученика и наставника. Димензија организације времена и окружења је развијенија према самопроцјенама ученика у односу на процјене наставника. Такође, регулација уложеног труда је израженија према самопроцјенама ученика, док су димензије вршњачког учења и тражења помоћи присутније према процјенама наставника.

Посматрано у цјелини, добијене разлике могу се тумачити као посљедица различитих перспектива које ученици и наставници имају приликом процјењивања саморегулисаног учења ученика.

Десета потхипотеза гласила је: претпоставља се да постоји статистички значајна повезаност међу компонентама саморегулисаног учења ученика. Наведена потхипотеза је у потпуности потврђена.

Добијени резултати овог истраживања указују на то да постоји статистички значајна позитивна повезаност између већине димензија мотивационе компоненте и димензија когнитивно-метакогнитивне компоненте. Димензија анксиозности није статистички значајно повезана са когнитивно-метакогнитивним димензијама понављања, елаборације, организације и метакогниције, док је са критичким мишљењем у позитивној слабој корелацији.

Такође, утврђена је статистички значајна повезаност између мотивационе компоненте и компоненте управљања ресурсима у учењу. Између већине димензија мотивационе компоненте и димензија компоненте управљања ресурсима корелације су позитивне. Није утврђена статистички значајна повезаност између димензије анксиозности и тражења помоћи, док је корелација између анксиозности и димензија организације времена и окружења и регулације уложеног труда негативна.

Когнитивно-метакогнитивна компонента је статистички значајно позитивно повезана са компонентом управљања ресурсима. Саморегулисано учење се дефинише као процес интеракције когнитивних, метакогнитивних, мотивационих и бихевиоралних компоненти (Boekaerts, 1999; Paris & Paris, 2001; Pintrich et al., 1993), што добијени резултати корелационе анализе овог истраживања потврђују.

У једанаестој истраживачкој потхипотези пошли смо од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике. Ова потхипотеза је дјелимично потврђена. Пол наставника и ниво школе у којој су наставници запослени показали су се као дјелимично значајне варијабле саморегулисаног учења ученика. Дужина радног стажа није се показала као статистички значајна варијабла, док су степен стручне спреме наставника и група предмета коју предају значајни само у оквиру појединих димензија компоненти саморегулисаног учења.

На нивоу мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, статистички значајне разлике утврђене су само у димензији интринзичне мотивације, *с обзиром на пол наставника*. Наставници мушког пола, интринзичну мотивацију код ученика процјењују као заступљенију, за разлику од наставника женског пола. Резултати указују

на то да пол наставника није релевантан фактор у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, изузев у димензији интринзичне мотивације.

Добијени резултати показују да на нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама наставника с обзиром на пол. Такође, на нивоу компоненте управљања ресурсима, статистички значајна разлика у процјенама наставника утврђена је само у димензији тражења помоћи. Наставници женског пола, за разлику од наставника мушког пола, процјењују тражење помоћи код ученика као присутније.

С обзиром да су статистички значајне разлике утврђене само у појединим димензијама мотивационе компоненте и компоненте управљања ресурсима, може се закључити да пол наставника не представља општи диференцијални фактор у процјенама саморегулисаног учења ученика. Пол наставника није се показао као конзистентан фактор саморегулисаног учења у цјелини. Једно од могућих објашњења јесте да наставници без обзира на пол, током иницијалног образовања усвајају општа педагошка знања што доприноси релативно уједначеним процјенама саморегулисаног учења ученика. У том смислу, пол наставника није пресудан фактор саморегулисаног учења ученика.

Ниво школе у којој су наставници запослени је такође дјелимично значајна варијабла саморегулисаног учења ученика. На нивоу мотивационе компоненте саморегулисаног учења ученика, статистички значајна разлика утврђена је само у димензији екстринзичне мотивације, с обзиром на ниво школе у којој су наставници запослени. Наставници запослени у основној школи, процјењују екстринзичну мотивацију ученика као заступљенију. Добијене разлике у процјенама екстринзичне мотивације могу бити резултат различитих професионалних искустава и перспектива наставника који раде са различитим узрасним групама.

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама наставника с обзиром на ниво школе у којој су запослени. Одсуство статистички значајних разлика може указивати на то да наставници примјењују сличне педагошке приступе у подстицању и препознавању когнитивно-метакогнитивних димензија.

Када је ријеч о компоненти управљања ресурсима у учењу, статистички значајне разлике утврђене су само у димензији организације времена и окружења. Наставници запослени у основној школи, ову димензију процјењују као развијенију код ученика, за разлику од

наставника средње школе. Кроз основношколско образовање ученика, наставници и родитељи могу у већој мјери да усмјеравају организацију учења, распоред активности и радне навике ученика. То може бити разлог зашто наставници запослени у основним школама процјењују организацију времена и окружења као развијенију код ученика.
Посматрано у цјелини, ниво школе у којој су наставници запослени је ограничен фактор у процјенама саморегулисаног учења ученика, будући да су статистички значајне разлике утврђене у двије димензије саморегулисаног учења.

Дужина радног стажа наставника није се показала као значајна варијабла у овом истраживању. На нивоу све три компоненте саморегулисаног учења ученика, нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама наставника, с обзиром на дужину радног стажа. Иако се очекивало да наставници са дужим радним стажом, захваљујући професионалном искуству, показују другачије процјене саморегулисаног учења ученика, добијени резултати не потврђују ову претпоставку. Иако резултати указују да не постоје статистички значајне разлике у процјенама наставника с обзиром на дужину радног стажа, можемо претпоставити да се ради о различитим механизмима који доводе до истих исхода. Претпоставка је да различите групе наставника с обзиром на дужину радног стажа, имају различите предности и слабости које се међусобно поништавају, што резултира сличним исходима. На примјер, наставници са дужим радним стажом посједују богато практично искуство које им омогућава препознавање различитих образаца понашања ученика, али се могу у већој мјери ослањати на рутински приступ у раду. Супротно, наставници са краћим радним стажом располажу свјежијим знањима и савременим концептима али им недостаје практично искуство па усвајају „неписане“ норме, односно доминантне праксе искуснијих колега. Ова појава се у литератури означава као процес професионалне социјализације, односно као трансформативан процес који се формира кроз интернализацију специфичне професионалне заједнице (Avval Shahr et al., 2019).
Посматрано у цјелини, професионално искуство наставника, изражено кроз дужину радног стажа, није значајан фактор који утиче на процјене саморегулисаног учења ученика.

Резултати овог истраживања указали су на то да нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама мотивационе компоненте саморегулисаног учења с обзиром на *степен стручне спреме наставника*. Статистички значајна разлика утврђена је само у димензији екстринзичне мотивације, при чему наставници са завршеном вишом школом ову димензију процјењују као најзаступљенију. Утврђена разлика у димензији екстринзичне мотивације може се тумачити као посљедица различитих теоријских и практичних оријентација наставника које су се стицале у различитим временским периодима. Могуће је да су савремени приступи образовања наставника мање усмјерени ка екстринзичним подстицајима.

На нивоу когнитивно-метакогнитивне компоненте и компоненте управљања ресурсима, нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама наставника, с обзиром на степен стручне спреме наставника.

Добијени резултати указују да степен стручне спреме наставника не представља значајан фактор процјене саморегулисаног учења ученика, изузев у димензији екстринзичне мотивације.

Добијени резултати у овом истраживању указали су на то да је *група предмета коју наставници предају* статистички значајна само у оквиру једне димензије мотивационе компоненте. Добијени резултати указују на то да група предмета коју наставници предају не условљава у великој мјери разлике у процјенама мотивационе компоненте. Статистички значајне разлике су утврђене само у димензији интринзичне мотивације. Наставници друштвено-хуманистичке групе предмета, интринзичну мотивацију ученика процјењују као заступљенију, за разлику од наставника језичке групе предмета. Могући разлог за добијене податке може бити то што друштвено-хуманистички садржаји омогућавају више анализе, дискусије и пројектних задатака, што уједно омогућава и већу аутономију ученика.

Група предмета коју наставници предају није се показала као значајан фактор који условљава разлике у процјенама когнитивно-метакогнитивне компоненте као и компоненте управљања ресурсима у учењу.

Посматрано у цјелини, група предмета коју наставници предају није у великој мјери значајан фактор који условљава разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Педагошке импликације које произилазе из добијених резултата указују на потребу различитог приступа подстицања саморегулисаног учења ученика. Чињеница да је саморегулисано учење у свим својим димензијама израженије код ученика женског пола упућује на значај осмишљавања интервенција и програма који ће додатно подржати развој ових компетенција и код ученика мушког пола. Такође, резултати указују да је саморегулисано учење кључни фактор успјешног учења и постигнућа ученика, те његово систематско подстицање треба да представља важан задатак савремене наставе. То подразумијева и систематско увођење стратегија саморегулације у наставни процес, као што су планирање учења, праћење сопственог напретка и самовредновање, уз посебно усмјеравање од стране наставника.

Већа заступљеност интринзичне мотивације код средњошколаца указује на потребу да се већ од основношколског узраста креирају подстицајни услови за развој унутрашње мотивације за учење. То подразумијева примјену наставних приступа који подстичу аутономију ученика, повезивање наставних садржаја са интересовањима ученика, као и осмишљавање активности које подстичу радозналост, истраживање и смислено учење. Са друге стране, резултати који показују да је управљање ресурсима израженије код ученика основне школе у односу на средњошколце, намећу потребу за континуираним унапређивањем ових димензија. Неопходна је примјена групног облика рада, сарадничко учење, као и креирање окружења у којем је тражење помоћи прихватљиво и пожељно.

Добијени резултати наглашавају потребу за педагошким приступима који су усмјерени на ублажавање утицаја социо-образовних неједнакости, кроз креирање подстицајног и инклузивног наставног окружења у којем сви ученици имају прилику да развију кључне компетенције за саморегулисано учење и академски успјех. Такође, резултати имплицрају на јачање сарадње школе и породице. Организовањем радионица и савјетодавних активности за родитеље може се допринијети подизању свијести о значају подршке саморегулисаном учењу ученика, без обзира на ниво формалног образовања родитеља. На тај начин, школа не само да подржава ученике, већ и оснажује родитеље да активније учествују у васпитно-образовном процесу своје дјеце.

Једна од кључних педагошких импликација односи се на потребу да школа преузме компензацијску улогу у односу на ученике који потичу из породица са мање повољним материјалним условима. То подразумијева обезбјеђивање доступних и разноврсних

ресурса за учење у оквиру школе али и ван ње. На тај начин се умањују разлике које произилазе из породичног окружења и стварају равноправнији услови за учење.

Ученике је потребно подстицати да и даље одржавају саморегулацију у дигиталном окружењу, што подразумијева развој вјештина управљања временом проведеним уз технологију, селекције релевантних информација и одржавања пажње у условима бројних дигиталних дистракција. У том контексту, наставници и родитељи имају значајну улогу у постављању јасних правила за коришћење технологије, развијање навика фокусиране и намјенске употребе ИТ, као и одржавање одговорног и дисциплинованог дигиталног понашања.

Резултати указују на потребу да наставници експлицитно подучавају ученике за идентификовање разлика дубинског и површинског приступа учењу. У том контексту важно је и приспитати праксе оцјењивања ученика које могу имати утицај на примјену дубинског или површинског приступа учењу. Уколико се од стране наставника искључиво вреднује искључиво репродукција чињеница, ученици ће бити склони усвајању површинског приступа учењу.

Резултати овог истраживања имају значајне педагошке импликације које се односе на улогу породичног окружења у обликовању компетенција ученика. Васпитни обрасци који комбинују топлину, велику родитељску подршку и јасно постављање граница, највише доприносе саморегулисаном учењу ученика. У том смислу, непходно је истаћи значај демократског васпитног стила родитеља и оснаживање родитеља за подстицајно окружење и породично функционисање које доприноси саморегулисаном учењу. Поред тога, резултати имплицирају и на компензацијску улогу школе, односно подршку ученицима који потичу из средње функционалних или гранично функционалних породица.

Улога наставника је један од кључних фактора саморегулације учења ученика, при чему демократски стил рада наставника представља најпожељнији модел наставне праксе. Такође, препорука наставницима, произашла из добијених резултата, односи се на коришћење прикладног хумора као педагошког средства које подржава учење.

Изостанак статистички значајних разлика у процјенама наставника с обзиром на њихове социјално статисне карактеристике може истовремено да указује на уједначеност процјена али и на недовољну оспособљеност за идентификовање димензија саморегулисаног учења. У том смислу, неопходна су стручна усавршавања наставника у области саморегулисаног учења ученика.

ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА И ОТВОРЕНА ПРОБЛЕМСКА ПИТАЊА

Свако истраживање, без обзира на његов теоријски и методолошки допринос носи одређена ограничења која могу утицати на интерпретацију и могућност генерализације добијених резултата. Поред тога, резултати истраживања често отварају нова питања и указују на потребу за додатним проучавањем појединих аспеката испитиване појаве. У том контексту, важно је сагледати како методолошка ограничења спроведеног истраживања, тако и отворена питања која представљају смјернице за будућа истраживања.

Истраживање се заснива на самопроцјенама ученика о њиховим индивидуалним, породичним и школским карактеристикама, а не на објективним показатељима. Добијени подаци због тога могу бити дјелимично под утицајем личних искустава, тренутног расположења ученика или социјално пожељног одговарања. Иако су у истраживање укључене процјене саморегулисаног учења из два извора (ученика и наставника), методолошко ограничење односи се на неуједначеност узорка. Број ученика значајно је већи у односу на број наставника што може утицати на стабилност добијених резултата. Такође, структура узорка није у потпуности уједначена у погледу појединих социодемографских варијабли, што је током анализе и интерпретације резултата јасно наглашено. Ипак, оваква неуједначеност представља одређено методолошко ограничење које утиче на могућност генерализације добијених података. У будућим истраживањима било би пожељно уједначити структуру узорка те укључити вишедимензионалност извора података који се ослањају и на објективне показатеље.

Због специфичности и природе одређених инструмената коришћених у овом истраживању у појединим истраживачким задацима није било могуће изводити закључке о узрочно-посљедичним односима између испитиваних варијабли, већ искључиво о њиховој повезаности.

Један дио ограничења овог истраживања односи се на ниво генерализације процјене наставника и субјективну тешкоћу ученика да процјењују „просјечног“ наставника. Током теренског дијела истраживања уочено је да су поједини ученици изражавали потешкоће при процјењивању варијабли које се односе на карактеристике наставника. То се посебно односи на примјену хумора и стил рада наставника. Дио ученика је наглашавао да би лакше процјењивали ове особине на нивоу појединачних

наставника, а не као генералну процјену свих наставника заједно. С обзиром на то да се истраживање односило на општу перцепцију наставног особља оваква интерпретативна неуједначеност може се сматрати методолошким ограничењем која је могла утицати на прецизност резултата. Међутим, с обзиром на обим истраживања није било методолошки изводљиво прикупити и анализирати податке на нивоу појединачног наставника. Ово методолошко ограничење истовремено отвара ново проблемско питање за будућа истраживања која би детаљније испитала разлике на нивоу групе предмета коју наставници предају.

Током спровођења овог истраживања, из анализе је искључено приближно 150 испитаника који нису у потпуности испунили инструментариј, што може указивати на оптерећеност и захтјевност процедуре истраживања. Као препорука будућих истраживања истиче се потреба пажљивијег планирања обима инструмената и операционализације варијабли у циљу смањења оптерећења испитаника а повећања квалитета прикупљених података.

Једно од методолошких ограничења односи се и на поједине субскале инструмента за процјену саморегулисаног учења ученика које су показале нижу вриједност Кронбах-Алфа коефицијента. Иако су сличне вриједности поузданости забиљежене и у оригиналном истраживању аутора, будућа истраживања би требало усмјерити ка додатном методолошком преиспитивању, потенцијалној префомулацији или додавању ајтема са циљем унапређења мјерних карактеристика инструмента.

Иако је ово истраживање обухватило значајан број варијабли повезаних са саморегулисаним учењем, није било могуће укључити све релевантне факторе који потенцијално доприносе разумијевању ове сложене појаве. У том смислу, будућа истраживања могла би поред екстраверзије укључити и друге особине личности, као и додатне карактеристике наставног процеса. Значајно би било испитивање праксе оцјењивања наставника и критеријума вредновања ученичких постигнућа. Уколико наставни процес и оцјењивање доминантно фаворизују репродукцију знања може се претпоставити да ће саморегулисано учење ученика бити мање изражено.

Такође, будућа истраживања остављају простор за укључивање и других фактора који могу бити повезани са саморегулисаним учењем. У том контексту, посебно значајним могу се сматрати подстицање саморегулисаног учења од стране наставника, изложеност породичним проблемима, породична структура, укљученост ученика у ваннаставне активности или слично. Посебно занимљив правац будућих истраживања могао би бити усмјерен на испитивање повезаности саморегулисаног учења са обрасцима провођења

слободног времена. То из разлога што организација слободног времена може представљати важан индикатор организације и управљања временом, самодисциплине и контроле дистракција у процесу саморегулисаног учења.

Ово истраживање засновано је на квантитативном приступу и пресјеку стања у једном временском периоду. Будућа истраживања могла би бити усмјерена ка лонгитудиналним и експерименталним нацртима, као и комбиновању квантитативних и квалитативних метода ради дубљег и свеобухватнијег разумијевања процеса саморегулисаног учења.

ЛИТЕРАТУРА

Avval Shahr, H.A., Yazdani, S., & Afshar, L. (2019). Professional socialization: an analytical definition. *Journal of medical ethics and history of medicine, 7*, 12–17. https://doi.org/10.18502/jmehm.v12i17.2016

Adamle, K. N., & Ludwick, R. (2005). Humor in hospice care: Who, where, and how much? *American Journal of Hospice and Palliative Medicine, 22*(4), 287–290. https://doi.org/10.1177/104990910502200410

Adeniji, E., Akindele-Oscar, Y., & Mabekoje, S. (2020). Relationship between Family Functioning and Academic Engagement of Secondary School Students: The Moderating Role of Resilience. *International Journal of Technology and Inclusive Education, 9*(1), 1505–1511. https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2020.0185

Azevedo, A., Dias, C. P., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *22*(52), 197–206. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200006

Alnafea, T., & Curtis, D. D. (2017). Influence of mothers' parenting styles on self-regulated academic learning among Saudi primary school students. *Issues in Educational Research*, *27*(3), 399–416. http://www.iier.org.au/iier27/alnafea.pdf

Amani, M., Nazifi, M., & Sorkhabi, N. (2020). Parenting styles and academic achievement of early adolescent girls in Iran: Mediating roles of parent involvement and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education, 35*(1), 49–72. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00422-y

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Amrai, K., Motlagh, E. S., Zalani, A. H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. Procedia Social and Behavioral Sciences *15*, 399–402. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111

Ansari, B. I., Saleh, M., Nurhaidah, & Taufiq. (2021). Exploring students' learning strategies and self-regulated learning in solving mathematical higher-order thinking problems. *European Journal of Educational Research*, *10*(2), 743–756. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.743

Antić, S. (2015). Kompetencije za efikasno učenje iz perspektive studenata. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 14*(2), 133–154. http://dx.doi.org/10.5937/specedreh14- 8874

APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997). Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign. American Psychological Association.

Ahmad, N. C., Ching, W. C., Yahaya, A., & Abdullah, M. F. (2015). Relationship Between Constructivist Learning Environments And Educational Facility In Science Classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Science*, *191*, 1952-1957.

Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2015). The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(1), 33–46. https://doi.org/10.1111/bjep.12058

Bader, Z. (2016). Motivacijske komponente u okviru samoregulacije učenja. *Master završni rad*, Filozofski fakultet Osijek.

Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja 4*(2), 217-229.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory.* General Learning Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control.* W.H. Freeman and Company.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206–1222. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131888

Банђур, В., и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије.* Савез педагошких друштава Југославије.

Balta, E. E. (2016). Teachers' attitudes towards humor in education. *Elementary Education Online*, *15*(4), 1268–1279.

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, *60*(1), 115–144. http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2010.496867

Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 604–616. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.604

Barišić, J., Svetozarević, S., i Duišin, D. (2011). Modeli porodičnog funkcionisanja, novine, preporuke, mogućnosti i ograničenja. *Engrami, 33*(1), 47–60.

Batia, A.S. (2007). Relationships among personality, self-determination and exercise behavior [Doctor dissertation]. University of Florida.

Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, *4*(1-2), 1–103. https://doi.org/10.1037/h0030372

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887–907. https://doi.org/10.2307/1126611

Beavers, W. R. & Hampson, R. B. (2003). Measuring family competence: The Beavers systems model. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (pp. 549-580). The Guilford Press. https://doi.org/10.4324/9780203428436_chapter_20

Beavers, W. R. & Hampson, R. B. (2000). The Beavers Systems Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, *22*(2), 128–143. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00143

Beavers, W. R., & Hampson, R. B. (1990). *Successful Families, Assessment and Interventions*. W.W. Norton & Co.

Bezinović, P., Marušić, I., i Ristić Dedić, Z. (2010). Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti, 12*(1), 29-44.

Bell, N. D. (2011). Humor Scholarship and TESOL: Applying Findings and Establishing a Research Agenda. *Tesol Quarterly*, *45*(1), 134–159. https://doi.org/10.5054/tq.2011.240857

Berk, R. A. (2002). *Humor as an instructional defibrillator: evidence-based techniques in teaching and assessment*. Stylus Publishing, LCC.

Beck, R. (2003). *Motivacija, teorija i načela*. Naklada Slap.

Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. *71*, 133–149.

Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist, 23*(2), 197–206. https://doi.org/10.1080/00050068808255604

Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, *55*(3), 185–212. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x

Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association: Kerhonkson, NY. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490777.pdf

Bidjerano, T., & Dai, D. (2007). The relationship between the Big-Five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, *17*(1), 69–81. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001

Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, *21*(2), 119–132. http://dx.doi.org/10.1080/02671520600615612

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where are we today. *International journal of Educational research, 31*, 445–457.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*(2), 199–231. 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x

Bogojević, S. (2002). *Stilovi vaspitanja*. Filozofski fakultet.

Bolkan, S., Griffin, D. J., & Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: The effects of integrated humor on student learning. *Communication Education, 67*(2), 144–164. https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1413199

Bowell, T. & G. Kemp (2002): Critical thinking: a concise guide. Routledge.

Brandisauskiene, A., Buksnyte-Marmiene, L., Cecsnaviciene, J., & Jarasiunaite-Fedosejeva, G. (2023). The relationship between teacher's autonomy-supportive behavior and learning strategies applied by students: The role of teacher support and equity. *Sage Open*, *13*(2), 1–16. https://doi.org/10.1177/21582440231181384

Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija.* Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.

Brookbank, C. (2017). The teacher's role in fostering self-regulated learners. A professional development model. [Doctoral dissertation]. Baltimore, Maryland.

Bryant, J., Crane, J. S., Comisky, P. W., & Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, *72*(4), 511–519. https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.511

Buterin-Mičić, M. (2021). Academic motivation of primary school pupils: Relation with general feelings towards school and specific aspects of the quality of school life. *Nova prisutnost*, *19*(3), 659–671. https://doi.org/10.31192/np.19.3.13

Bhati, K., Baral, R., & Meher, V. (2022). Academic Self-Efficacy and Academic Performance among Undergraduate Students in Relation to Gender and Streams of Education. *Indonesian Journal of Contemporary Education, 4*(2), 80–88.

Van der Graaf, J., Lim, L., Fan, Y., Kilgour, J., Moore, J., Gasevic, D., Bannert, M., & Molenaar, I. (2022). *Metacognition and Learning, 17*(1), 1–27. https://doi.org/10.1007/s11409-022-09308-9

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, *49*(3), 205–234. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2

Veselinov, V., i Divljan, S. (2020). Samoregulisano učenje dece u kontekstu integrisanog pristupa učenju i podučavanju. U T. Grujić (Ur.), *Integrisani pristup u radu sa predškolskom decom, učenicima i korisnicima u vrtićima, školama i u ustanovama socijalne zaštite* (str. 107–117). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

Vizek Vidović, V., i Marušić, I. (2019). *Kompetencija Učiti kako učiti, teorijske osnove istraživanja u hrvatskom kontekstu.* Institut za društvena istraživanja.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003a). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.

Визек Видовић, В., Ријавец, М., Влаховић-Штетић, В., и Миљковић, Д. (2003б). *Како остварити позитивно окружење за учење.* Клет.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1, предмет дидактике.* Научна књига, Учитељски факултет.

Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 2, didaktičke teorije i teorije učenja*. BH MOST.

Vilotijević, M., i Vilotijević, N. (2014). Vrednovanje rezultata i procesa učenja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu, 27*(4), 21–30. https://doi.org/10.5937/inovacije1404021V

Влаховић, Б., Ђорђевић, Ј., Јовановић, Б., Лакета, Н., Поткоњак, Н., и Трнавац, Н. (1996). *Општа педагогија*. Учитељски факултет.

Vrdoljak, G., Lovaković, I., i Kurtović, A. (2018). Osobine ličnosti, ciljne orijentacije i školski uspjeh. *Primenjena psihologija*, *11*(3), 325–344. https://doi.org/10.19090/pp.2018.3.325-344

Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, *8*(1), 77–90.

Вујачић, М., Мирков, С., и Станишић, Ј. (2022). Мотивација и стратегије учења студената на универзитетима у Србији. *Зборник института за педагошка истраживања, 54*(2), 143–166. https://doi.org/10.2298/ZIPI2202143B

Vučić, L. (2007). *Pedagoška psihologija*. Centar za primjenjenu psihologiju.

Vučić, L. (1982). *Pedagoška psihologija – učenje.* Savez društava psihologa Srbije.

Vulfolk, A., Hjuz, M., & Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju.* Clio.

Gana, M., Rad, D. & Stoian, C. D. (2024). Family functioning, parental attachment and students' academic success. *Journal of Infrastructure, Policy and Development, 8*(1), 1–23. https://doi.org/10.24294/jipd.v8i1.2565

Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology, 70*(3), 419–441. https://doi.org/10.1348/000709900158218

Garner, R. L. (2006). Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha! *College Teaching*, *54*(1), 177–180. https://doi.org/10.3200/ctch.54.1.177-180

Glaser, R. (1984). Education and thinking: the role of knowledge. *American Psychologist*, *39*, 93–104. https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.93

Glenn, R. (2002). Brain research: Practical applications for the classroom. *Teaching for Excellence, 21*(6), 1–2.

Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The Decline of Academic Motivation during Adolescence: An Accelerated Longitudinal Cohort Analysis on the Effect of Psychological Need Satisfaction. *Educational Psychology, 36*(9), 1698–1712. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236

Granneman, J. (2023). *Tajni životi introvenata*. Poetika.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style, a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles.* Alliance Publishers.

Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., & Mansour, N. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, *45*(4), 581–603. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6

Grijak, Đ. (2019). *Učenik, razvoj i učenje.* Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin", Univerzitet u Novom Sadu.

Gutiérrez de Blume, A. P., Montoya Londoño, D. M., García Gómez, M. E., Osorio Cárdenas, A. M., & González Benítez, L. (2021). Exploring the relation between parenting style and children's self-concept and subjective and objective metacognition. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, *13*(2), 11–37. https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.2.2

Ghazvini, D. S., & Khajehpour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. Procedia Social and Behavioral Sciences *15*, 1040–1045. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.236

Güneç, Ç. (2022). *World in the eyes of an introvert*. (Preprint). https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23391.74403

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education, 15*(1), 3–8. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002

Damjenić, M., Vujaković, L., i Čekrlija, Đ. (2019). Odnos stilova humora sa dimenzijama emocionalne inteligencije, osobinama mračne trijade, etničkom vezanosti/otvorenošću i religioznosti. U Đ. Čekrlija (Ur.), *Ličnost i društvo* (str. 43–66). Friedrich-Ebert-Stiftung; Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci.

Dagnew, A. (2017). The relationship between sex role stereotypical beliefs, self efficacy, academic engagement and academic achievement: in the case of Tana Hiq secondary school students, Ethiopia. *Research in Pedagogy, 7*(2), 158–167. https://doi.org/10.17810/2015.57

De Araujo, J., Gomes, C. M. A., & Jelihovschi, E. G. (2023). The factor structure of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ): new methodological approaches and evidence. *Psicol Reflex e Crit. 36*, 280. https://doi.org/10.1186/s41155-023-00280-0

De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J., Sander, P., & Cardelle-Elawar, M. (2015). The role of personal self-regulation and regulatory teaching to predict motivational-affective variables, achievement, and satisfaction: a structural model. *Frontiers in Psychology*, *6*, Article 399. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00399

Dembo, M.H., Junge, L.G., & Lynch, R. (2006). Becoming a self-regulated learner: Implications for web-based education. In: H.F. O'Neil & R.S. Perez (Eds.), *Web-based learning: Theory, research and practice* (pp. 185-202). Lawrence Erlbaum.

Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N.C., Boschloo, A., Groot, R., & Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10-19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, *26*, 196–200. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.011

De Silva R. & Graham S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, *53*(3), 47–59.

De Raad, B., & Schouwenburg, H. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality, 10*(5), 303–336.

Deci, E.L. & R.M. Ryan (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domain, *Canadian Psychology*, *49*(1), 14–23. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, *41*(1), 417–440. https://doi.org10.1146/annurev.ps.41.020190.002221

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *20*, 391–409. http://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6

Dragolj, S. (2019). Humor kao poželjna osobina nastavnika u kreiranju poticajnog okruženja za rad i učenje. [Magistarski rad]. Filozofski fakultet.

Dramac, I., i Lazzarich, M. (2016). Smiješna strana obrazovanja – humor u poučavanju. *Život i škola, 62*(3), 87–96.

Du, W., Jian, M., Hua, F., & Qi, S. (2021). Influence of positive parenting styles on self-regulated learning in Chinese adolescents testing the mediating effects of self-esteem. *Applied Research in Quality of Life*, *17*(5), 2619–2635. https://doi.org/10.1007/s11482-021-09985-9

Дучић, Б. (2016). Саморегулација код особа са интелектуалном ометеношћу. [Докторска дисертација]. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Đigić, G. (2013). Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom. [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet.

Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for educational policy studies journal, 7*(3), 137–153. http://doi.org/10.26529/cepsj.291

Eagly, A. H. (1987). *Sex Differences in Social Behavior: A Social Role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.

Evans, O. (2024). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Simply Psychology,* 1–17. https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html

Evans, D., & Zarate, O. (2005). *Edukacijska psihologija.* Naklada Jesenski i Turk.

Evans, C., Kirby, J., & Fabrigar, L. (2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *The British Journal of Educational Psychology*, *73*(4), 507–28. https://doi.org/10.1348/000709903322591217

Evtimov, J., & Petrović, J. (2021). Konstruktivistički pristup učenju djece predškolskog uzrasta. *Godišnjak za pedagogiju, 6*(2), 83–95. https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.6

Ejubović, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management and E-Learning*, *11*(3), 345–363. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018

El-Adl, A., & Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Science*, *15*(1), 104–111. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461

Emily, A., Akindele-Oscar, A. & Mabekoje, S. (2020). Relationship between Family Functioning and Academic Engagement of Secondary School Students: The Moderating Role of Resilience. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, *9*(1), 1505–1511. https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2020.0185

Ennis, R.H. (1992). The degree to which critical thinking is subject specific: clarification and needed research. In S.P. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking* (pp. 21–37). Teachers College Press.

Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review, 32*(1), 81–111.

Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education: From theory to practice*. Australian Council for Educational Research.

Enny, W.E. & Pujar, L. (2017). Influence of self-efficacy on academic performance of school children. *International Journal of Research in Applied, 5*(8), 75–80.

Erden, M., & Uredi, I. (2023). The Effect of Perceived Parenting Styles on Self-Regulated Learning Strategies and Motivational Beliefs. *International Journal about Parents in Education*, *2*(1). https://doi.org/10.54195/ijpe.18153

Erdoğdu, F. & Çakıroğlu, Ü. (2021). The educational power of humor on student engagement in online learning environments. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *16*(9), 1–25. https://doi.org/10.1186/s41039-021-00158-8

Žerak, U., Juriševic, M., & Pečjak, S. (2023). Parenting and teacher styles in relation to student characteristics and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education. 39*(2), 1–25 https://doi.org/10.1007/s10212-023-00742-0

Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: The role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(3), 265–280. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196587

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Academic Press. http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50052-4

Zvizdić, S. (2021). *Prokrastinacija u svakodnevnom životu i akademskom kontekstu*. Dobra knjiga

Zian, M.Z., Malan, I.N.B., Noordin, F., & Abdullah, Z. (2013). Assessing student approaches to learning: A case of business students at the Faculty of Business Management. *Social and Behavioral Sciences*, *90*, 904–913. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.167

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *11*(4), 307–313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 51–59. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*, 3–17.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zuković, S., Ninković, S., & Krstić, K. (2015). Vaspitni postupci roditelja iz ugla adolescenata. *Psihološka istraživanja, 18*(1), 125–143.

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences, 23*, 158–162. implikacijehttps://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2012.07.010

Zhou, Y., & Wang, J. (2021). Psychometric Properties of the MSLQ-B for Adult Distance Education in China. *Front Psychology, 23*(12), 620564. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620564

Ivanko, S. L., Pexman, P. M., & Olineck, K. M. (2004). How Sarcastic Are You? Individual Differences and Verbal Irony. *Journal of Language and Social Psychology, 23*(3), 244–271. https://doi.org/10.1177/0261927X04266809

Ilić, M. (2013). *Porodična pedagogija*. Filozofski fakultet – Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru.

Ilić, M. (2008). Stilovi porodičnog vaspitanja. *Norma,* 13 (3), 9-28.

Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава.* Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.

Imama, M., Siswono, T. Y. E., & Ismail (2021). Adaptive and innovative students' metacognition in solving logarithm tasks. *Journal of Physics*, *1747*(1). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1747/1/012016

Isufi, A., & Haskuka, M. (2024). Parenting styles and teacher interaction on self-regulated learning and academic performance. *International Journal of Adolescence and Youth*, *29*(1). https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2365881

Jandrić, D., Boras, K., i Šimić, Z. (2018). Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja. *Psihologijske teme, 27*(2), 177–193. https://doi.org/10.31820/pt.27.2.3

Jeder, D. (2015). Implications of Using Humor in the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 828–833. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.218

Јерковић, Љ., и Илић, М. (2024). Функционалност породице и успјех ученика у настави. *Зборник радова дете, култура, образовање,* 9–110. https://doi.org/10.46793/DKO24.05LJ

Јерковић, Љ., и Илић, М. (2020). Функционалност породица и морална развијеност ученика. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, 50*(2), 275–294.

Jovanović Ilić, M. (1977). *Razvoj sposobnosti učenja, navike i tehnike samostalnog učenja.* Prosveta.

Juzbašić, M., i Vukasović-Hlupić, T. (2015). Osobine ličnosti i motivi za volontiranje. *Psihologijske teme, 24*(2), 279–304.

Jurić Vukelić, D. (2022). Samoregulacija motivacije studenata psihologije Fakulteta hrvatskih studija. *Kroatologija, 13*(1-2), 217–229.

Jurišević, M. (2010). Motivisanje učenika za školsko učenje. Priručnik za nastavnike i stručne saradnike. EU Vet program.

Kadhiravan, S. (2011). Influence Of Family Environment On The Students' Use Of Self-Regulated Learning Strategies. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, *5*(1), 39–47. https://doi.org/10.26634/jpsy.5.1.1497

Kankaraš, M. (2004). Metakognicija – nova istraživačka paradigma. *Psihologija*, *37*(2), 149–161.

Karlen, Y., Bäuerlein, K., & Brunner, S. (2023). Teachers' assessment of self-regulated learning: Linking professional competences, assessment practices, and judgment accuracy. *Social Psychology of Education*, *27*(2), 1–31. https://10.1007/s11218-023-09845-4

Karlen, Y., Hertel, S., Grob, U., Jud, J., & Hirt, C. N. (2025). Teachers matter: linking teachers and students' self-regulated learning. *Research Papers in Education*, *40*(3), 414–441. https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2394059

Keresteš, G., Brković, I., Kuterovac-Jagodić, G., i Greblo, Z. (2020). Razvoj i validacija upitnika roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija, 15*(1), 23–42.

Kitsantas, A. (2013). Fostering college students' selfregulated learning with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology, 10*(3), 235–252.

Koludrović, M., i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 23*(2), 283–302. https://doi.org/10.5559/di.23.2.04

Koludrović, M., i Radnić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagogijska istraživanja, 10*(1), 65–77.

Komarraju, M., & Karau, S. (2005). The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences, 39*(3), 557–567. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.013

Korobkin, D. (1989). Humor in the classroom: Considerations and strategies. *College Teaching*, *36*(4),154–158. https://doi.org/10.1080/87567555.1988.10532139

Костић, С. М., Минић, Ј. Љ., и Ровчанин, Е. Е. (2020). Васпитни стилови родитеља као предиктори димензија самоефикасности ученика основне музичке школе. *Зборник радова филозофског факултета,* 315 – 333 https://doi.org/10.5937/ZRFFP50-23619

Koštić, L., Wagner Jakab, A., & Löw, A. (2024). Parenting styles and behaviours towards typically developing children and children with developmental disabilities: An overview of contemporary insights. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *60*(1), 92–118. https://doi.org/10.31299/hrri.60.1.5

Köseoğlu, Y. (2015). Self-Efficacy and Academic Achievement – A Case From Turkey. *Journal of Education and Practice*, *6*(29), 131–141.

Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity Teachers. *The Clearing House, 89*(3), 97–105. https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311

Krneta, Lj. (2013). *Ličnost učenika i percepcija radne efikasnosti nastavnika*. Grafid.

Кузмановић, Б., и Вучетић, М. (2015). Саморегулација учења из перспективе ученика и њена повезаност са школским успјехом. *Настава и васпитање, 64*(2), 269–283, https://doi.org10.5937/nasvas1502269K

Kurikulum međupredmetne teme Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole (2019), Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Hrvatska, Narodne novine, br. 7/2019

Kuril, S., Gupta, V., & Chand, V. S. (2021). Relationship between negative teacher behaviors and student engagement: Evidence from India. *International Journal of Educational*, *109*, 101–858. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101858

Kuludrović, M., i Radnić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagogijska istraživanja, 10*(1), 65–77. https://hrcak.srce.hr/126479

Kuhn,D., & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice, 43*(4), 268–273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4

Lazzarich, M. (2013). Humor i empatija stripa kao metodološki instrumentarij u poučavanju. *Croatian Journal of Education, 15*(1), 153–190.

Lazzarich, M. (2021). Učinkovite strategije učenja i kreativne metode poučavanja hrvatskog jezika u razrednoh nastavi. *Školski vjesnik, 70*(1), 273–305. https://doi.org/10.38003/sv.70.1.10

Лакета, Н., и Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике.* Учитељски факултет.

Лалић-Вучетић, Н., Ђерић, И., и Ђевић, Р. (2009). Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације. *Зборник института за педагошка истраживања, 41*(2), 349–366. https://doi.org/10.2298/ZIPI0902349L

Lalić-Vučetić, N., i Ševkušić, S. (2023). Motivating Students to Learn is a Creative Act: A Qualitative Study on Teachers' Beliefs. *Croatian Journal of Education*, *25*(2), 453–490. https://doi.org/10.15516/cje.v25i2.4701

Larsen, R.J. & Buss, D.M. (2008). *Psihologija ličnosti*. Naklada Slap.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567–582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567

Lei, A. & Li, Li. (2024). Humor in the Classroom: An Introvert's Perspective and Implementation. *Journal of Accounting and Finance, 25*(1), 8–15. https://doi.org/10.33423/jaf.v25i1.7508

Leijten, F., & Chan, S. (2012). *The effectiveness of peer learning in a vocational education setting.* Ako Aotearoa.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, *10*(2), 269–299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

Lovorn, M., & Holaway, C. (2015) Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *European Journal of Humour Research*, *3*(4), 24–35. https://doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.lovorn

Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet.

Løhre, A., Uthus, M., & Kristin Aas, H. (2024). Anxious boys and girls under the teacher's radar: Students' perceptions of academic problems and help in compulsory school. Scandinavian Journal of Educational Research, *69*(6), 1–14. 10.1080/00313831.2024.2394402

Љубисављевић, Д. (2014). Значај самосталног учења. У Б. Димитријевић (Ур.), *Наука и савремени универзитет: савремене парадигме у науци и научној фантастици* (стр. 423–436). Филозофски факултет, Универзитет у Нишу.

Magno, C. (2010). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. *Tesol Journal, 1*, 1–16.

Malinić, D., Lalić-Vučetić, N., i Komlenović, Đ. (2010). Školski kontekst iz perspektive učenika ponovaca u školama za osnovno obrazovanje. *Pedagogija, 65*(1), 159–168.

Manojlović, M., Gvozden, M., i Milojčić, J. (2023). Construction and validation of learning style assessment instrument SU-19. *Inovacije u nastavi, 36*(1), 1–20. https://doi.org/10.5937/inovacije230100M

Manukaram, K., & Yen Abdullah, M. L. (2021). The influence of family and psychological factors on self-regulated learning behavior of elementary school students. *The Journal of Behavioral Science*, *16*(3), 1–15.

Maric, D., Kvesic, I., Lujan, I., Bianco, A., Zenic, N., Separovic, V., Terzic, A., Versic, S., & Sekulic, D. (2020) Parental and Familial Factors Influencing Physical Activity Levels in Early Adolescence: A Prospective Study. *Healthcare, Basel, 8*(4), 532. https://doi.org/10.3390/healthcare8040532

Marić, M., Mihajlović, M., i Oparnica, L. (2018). Instrument za procenu motivacije i strategija samoregulacije u učenju matematike (SRUM). *Nastava i vaspitanje*, *67*(1), 129–146.

Marić, J. (2005). *Klinička psihijatrija*. Megraf.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality, 37*(1), 48–75. https://doi.org/10.1016/s0092-6566(02)00534-2

Martin, N. & Baldwin, B. (1993). An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style. *Annual Conference of the Mid-South Educational Research association*, New Orleans, LA., November, 1993.

Martinez, M. (2006). What is metacognition? *Phi Delta, Kappan, 87*(9), 696–699, https://doi.org/10.1177/003172170608700916

Martinez-Pons, M. (2002). Parental Influences on Children's Academic Self-Regulatory Development. *Theory Into Practice*, *41*(2), 126–131. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_9

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 4–11. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x

Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., Internet edition, pp. 39–58). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Матејевић, М., Видановић, А., и Ђорђевић, М. (2020). Васпитни стил очева у контексту породичне функционалности. У Ј. Шаранац-Стаменковић, Љ. Шкробић, М. Илић, & М. Каличанин (Ур.), *Нови правци истраживања у друштвеним и хуманистичким наукама* (стр. 229–246). Филозофски факултет, Универзитет у Нишу.

Матејевић, М., и Стојановић, С. (2020). Васпитни стил родитеља и религиозност студената. *Годишњак за педагогију, 5*(1), 7–21. https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.01

Матејевић, М. (2010). Обрасци породичног функционисања и комуникација на релацији родитељ – адолесцент. *Теме, 34*(4), 1421–1438.

Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.

Матејић Ђуричић, З. (2010). *Увод у развојну психологију.* Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Matijević, M., Bilić, V., i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike.* Školska knjiga.

Matijević, M. (1994). *Humor u nastavi, pedagoška i metodička analiza.* Zagreb: UNA-MTV.

Macuka, I., i Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja, časopis za opća društvena pitanja*, *24*(4), 487–507. https://doi.org/10.5559/di.24.4.02

MacIntyre, P. D., & Thivierge, K. A. (1995). The effects of speaker personality on anticipated reactions to public speaking. *Communication Research Reports*, *12*(2), 125–133. https://doi.org/10.1080/08824099509362048

Mašanović, B., i Mašanović, T. (2003). Smijeh kao lijek. *Medix,* 50(9), 124-134.

Meera, K.P. & Jumana, M. K. (2015). Self-efficacy and academic performance in english. *Research in Pedagogy*, *2*(5), 25–30.

Mehić, M. (2011). Procjena važnosti akademskih ciljeva. Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Zenici, *9*(9), 253–266.

Микановић, Б. (2012). Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања у савременој школи. У А. Угњатовић & Ж. Марковић (Ур.), *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности* (стр. 95–104). Педагошки факултет.

Mikanović, B. (2016). *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*. Grafomark.

Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola, 57*(25), 154–167.

Miller, W.I., Ryan, E.K., Keitner, I.G., Bishop, S.D., & Epsteinb, B.N. (2000). The McMaster Approach to Families: theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*, *22*, 168–189.

Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, K., & Steiner, T. (2007). *Mala knjiga za velike roditelje*. Psihopolis institut.

Milić, (2001). *Sociologija porodice*. Čigoja.

Милошевић, А. (2014). Стил рада савременог наставника. *Зборник радова Учитељски факултет у Ужицу, 16*, 373–384.

Милошевић, А. (2015). *Стилови рада савременог наставника.* Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.

Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *43*(2), 177–194. https://doi.org/10.2298/ZIPI1102177M

Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Filozofski fakultet.

Мирков, С. (2015). Учење из перспективе ученика: синтеза емпиријских налаза. У Лазаревић, Е., Стевановић, Ј., & Станковић, Д. (Ур.), *Нове улоге за ново доба, прилози за редефинисање образовне праксе* (стр. 113-209). Институт за педагошка истраживања.

Mirkov, S. (2014). Uloga samoregulacije u različitim pristupima učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *46*(2), 251–276.

Mirkov, S. (2013). *Učenje-zašto i kako.* Institut za pedagoška istraživanja.

Мирков, С. (2010). Како циљеви и стратегије утичу на академски успјех студената. *Зборник института за педагошка истраживања*, *42*(2), 217–231. https://doi.org/10.2298/ZIPI1002217M

Мирков, С. (2009). Приступи учењу и испитивања деловања срединских чинилаца. *Зборник Института за педагошка истраживања*, *41*(1), 25–44. https://doi.org/10.2298/ZIPI0901025M

Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу: примјена стратегија и улога оријентација на циљеве. *Зборник института за педагошка истраживања, 39*(2), 309–328. https://doi.org/10.2298/ZIPI0702309M

Mirkov, S. (1999). *Učenje učenja.* Zadužbina Antonijević.

Михајловић, Т. (2014). Спутавање и подстицање критичког мишљења ученика у старој и новој школи. *Критичко мишљење – фактор развоја науке и друштва“* (стр. 269–284). Филозофски факултет.

Михајловић, Т. (2013). *Самостално учење и образовно-васпитна постигнућа*. Филозофски факултет.

Mihajlović, T., i Skopljak, M. (2019). Samostalno učenje – važan aspekat u postizanju boljeg školskog uspjeha. U M. Nikolić & M. Vanti-Tanjić (Ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 187–197). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Midžić, A. (2020). Povezanost uspeha učenika sa stilom rada nastavnika. *Post Skriptum,* 8–9, 215–241.

Morais, E., Santos, A. C., & Mouraz, A. (2025). Validation and proposal of a short version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for Portuguese adolescent students. *Frontiers in Education*, *10*, 1445548. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1445548

Mrazovac, M. (2021). Humor u nastavi stranoga jezika. *Strani jezici*, *50*, 267–278.

Mujagić, A., i Buško, V. (2012). Upravljanje učenjem: konstrukt samoregulacije i struktura njegovih komponenata. *Suvremena psihologija, 15*(2), 157–174.

Mun, J., Mun, K., & Kim, S.W. (2015). Exploration of Korean students' scientific imagination using the scientific imagination inventory. *International Journal of Science Education, 37*(13), 2091–2112. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1067380

McCombs, B. L. (2003). A Framework for the Redesign of K-12 Education in the Context of Current Educational Reform. *Theory Into Practice*, *42*(2), 93–101. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4202_2

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality, 60*(2), 175–215. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x

Neber, H. & M. Schommer-Atkins (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59–74.

Nienaber, K., Abrams, G., & Segrist, D. (2019). The funny thing is, instructor humor style affects likelihood of student engagement. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *19*(5), 53–60.

Nikolić, M., Salkić, A., & Vantić-Tanjić, M. (2020). Razlike u funkcionisanju porodica djece sa intelektualnim teškoćama u odnosu na broj djece u porodici. *DHS, 4*(13), 417–430.

Nikčević Milković, A., & Tatalović Vorkapić, S. (2020). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja i suočavawa sa školskim neuspjehom, dob i rod kao predikatori objektovnoga i subjektivnoga školskog uspjeha. *Psihologijske teme*, *29*(3), 483–506. https://doi.org/10.31820/pt.29.3.1

Oga-Baldwin, Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 140–150.

Olson, D. H. (2011). Faces IV and The Circumplex model: Validation Study. *Journal of Marital and Family Therapy*, *37*(1), 64–80. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x

Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Family Systems. *Journal of Family Therapy*, *22*(2), 144–167. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144

Opačić, G. & Mirkov, S. (2010). Latent structure of learning goals and strategies. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. *42*(1), 27–41. https://doi.org/10.2298/ZIPI1001027O

Ortega, F. Z., Martínez, A. M., Cuberos, R. C., & Jiménez, J. L. U. (2019). Analysis of the psychometric properties of the Motivation and Strategies of Learning Questionnaire–Short Form (MSLQ-SF) in Spanish higher education student. *Social Sciences, 8*(5), 132. https://doi.org/10.3390/socsci8050132

Павићевић, М. (2019). Особине личности и васпитни стилови родитеља као предиктори самоефикасности, субјективног благостања и психопатских тенденција адолесцената. [Докторска дисертација]. Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

Pavićević, M., і Živković, T. (2021). Parenting Styles as Predictors of Adolescents' Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *The New Educational Review, 65*(3), 29–39. https://doi.org/10.15804/tner.21.65.3.02

Павловић, З., и Перуђица, Р. (2018). Конструкција и мјерне карактеристике инструмента за мјерење родитељских захтјева и подршке. *Наша школа,* 1, 45–58.

Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење.* Филозофски факултет.

Palacios M. D., Torío-López S. & Murga-Menoyo M. Á. (2022). Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en adolescentes. *Alteridad, 17*(2), 291–303. https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.09

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11).* Open University Press.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*, 89–101.

Партало, Д., Скопљак, М., и Михајловић, Т. (2019). Подстицање критичког мишљења у универзитетској настави. *Настава и васпитање, 68*(2), 231–250. https://doi.org/10.5937/nasvas1902231P

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo a kako društvo djeluje na obrazovanje.* Institut za društvena istraživanja, Učiteljski fakultet.

Пајевић, А., и Фехратовић, М. (2019). Мотивација и учење. *Зборник радова Учитељског факултета*, *13*, 169–184.

Pašalić Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja.* Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Педагошки лексикон. (1996). Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки речник 2 (1967). Завод за издавање уџбеника.

Pekić, J., & Milovanović, I. (2016). Poimanje vlastitog tela, uloga porodičnih prilika i osobina ličnosti. U J. Perović (Ur.), *Slika tela, seksualnost i partnerske veze u adolescenciji* (str. 21-34). Filozofski fakultet.

Pexman, P.M., & Olineck, K.M. (2002). Understanding irony: How do stereotypes cue speaker intent? *Journal of Language and Social Psychology, 21*(3), 245–274. 10.1177/0261927X02021003003

Pelemiš, D. (2018). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost, 63*(1), 27–40. https://doi.org/10.19090/ps.2017.1.27-40

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-0029-9

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37,* 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Перућица, Р. (2022). *Наставници и родитељи као фактори формирања односа ученика према учењу*. Медицински факултет, Универзитет у Источном Сарајеву.

Перућица, Р., Калајџић, О, Цвјетиновић, В., Бакоч, А., и Зечевић, И. (2019). Повезаност приступа учењу и циљних оријентација у учењу код ученика завршних разреда основне школе. *Нова школа, 14*, 7–19. https://doi.org/10.7251/NSK1914007P

Перућица, Р., и Сладоје-Бошњак, Б. (2018). Ученичке процјене стилова рада наставника у наставном процесу данас. *Нова школа, 13*(1), 76–84. https://doi.org/10.7251/NSK1801076P

Перућица, Р. (2018). Начин рада наставника и приступ учењу код ученика завршних разреда основне школе. *Иновације у настави, 31*(1), 125–133. https://doi.org/10.5937/inovacije1801125P

Petraki, E., & Pham Nguyen, H. H. (2016). Do Asian EFL teachers use humor in the classroom? A case study of Vietnamese EFL university teachers. *System*, *61*, 98–109. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.08.002

Petrešević, Đ. i Sorić, I. (2011). Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja, 20*(1), 211–232. https://doi.org/10.5559/di.20.1.11

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledištei njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja, 13*(2), 157–184.

Пешић, Ј. (2007a). Улога знања у критичком мишљењу. *Зборник института за педагошка истраживања*, *39*(1), 32–47. https://doi.org/10.2298/ZIPI0701032P

Pešić, J. (2007b). Logički i epistemološki pristup kritičkom mišljenju. *Psihologija, 40*(2), 173–190. https://doi.org/0.2298/PSI0702173

Pešić, J. (2003). Kritičko mišljewe između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija, 36*(4), 411–423.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: equilibration of cognitive structives*. New Viking Press. https://archive.org/details/developmentoftho00piag/page/n5/mode/2up

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16*, 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self–regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 459–470. http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Pintrich, P. R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 801–813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024

Pintrich, P. R., & De Groot E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the Use of Motivated Strateqies for Learning Questionnaire (MSLQ). Washington, DC: National Center for Research to Improve Postcecondary Teaching and Learning, Office of Educational Research and Improvement.

Pitzer, J., & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the School Year: The roles of teacher support, Self-Appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, *41*(1), 15–29. https://doi.org/10.1177/0165025416642051

Пљакић, Г. (2019). Кооперативна настава и академска саморегулаторна ефикасност ученика као предиктори школског успеха. [Докторска дисертација]. Универзитет у Београду, Филозофски факултет.

Поповић, К. (2024). Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика. [Докторска дисертација]. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.

Porodični zakon, *Službeni glasnik Republike Srpske*, br. 17/2023, 27/2024.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). Examining the Development and Consequences of Test Anxiety during the Transition to Secondary School. *Educational Psychology*, *38*(5), 606–625. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1454899

Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens: slovenian teachers' and students' view. *Teaching and Teacher Education*, *21*(3), 273–286. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.005

Radziszewska, B., & Rogoff, B. (1988). Influence of adult and peer collaborators on children's planning skills. *Developmental Psychology*, *24*, 840–848. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.840

Радоњић, С. (2004). *Психологија учења.* Завод за уџбенике и наставна средства.

Радуловић, Л., Станчић, М., и Булатовић, М. (2019). Стратегије учења и постигнуће ученика: искуство једног образовног програма. *Иновације у настави, 32*(1), 1–15. https://doi.org/10.5937/inovacije1901001R

Ramadhani, E. (2019). Effective communication between teachers and students in the millennial era to create students' self-regulation capability in learning. *International Conference on Social and Political Development* (ICOSOP-3), Jakarta, Indonesia (pp. 274–278). https://doi.org/10.5220/0010018102740278

Rani, M., & Duhan, K. (2020). Metacognition and its correlates: A study. *International Journal of Home Science*, *6*(2), 403–409.

Reid, R., Lieneman, T.O., & Hagaman, J.L. (2013). S*trategy instruction for students with learning disabilities*. The Guilford Press.

Reeve, J. & H. Jang (2006). What teacher say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209–218. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209

Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion* (third edition). Harcourt Colledge Publishers.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologists*, *56*(1), 54–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657

Relja, R., & Baturina, D. (2010). Uloga i značenje humora u svakodnevnom životu mladih. *Školski vjesnik, 59*(3), 347–362.

Repišti, S. (2015). *Psihologija ličnosti, teorija i empirija.* Index line.

Rieser, S., Fauth, B. C., Decristan, J., Klieme, E., & Büttner, G. (2013). The connection between primary school students‘ self-regulation in learning and perceived teaching quality. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *12*(2), 138–156. https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.138

Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z., & Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja, 4*(42), 529–541.

Rovan, D., Šimić, K., i Pavlin-Bernardić, N. (2017). Odnos motivacijskih i epistemičkih uvjerenja s uključenosti učenika u učenje kemije. *Psihologijske teme*, *26*(3), 649–673.

Rod, M. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. University of Western Ontario

Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak, 152*(1), 9–28.

Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Рот, Н. (2004). *Опита психология.* Завод за уџбеник и наставна средства.

Rohner, R. P. (2004). The Parental “Acceptance-Rejection Syndrome”: Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, *59*(8), 830–840. https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.8.830

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Saada, N. (2021). Parental involvement and self-regulated learning: The case of Arab learners in Israel. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, *10*(2), 1–26.

Santos, M. (2015). *An Introvert in an Extrovert World, Essays on the Quiet Ones*. Cambridge Scholars.

Şahin, A. (2021). Humor Use in School Settings: The Perceptions of Teachers. *Sage Open, 11*(2). https://doi.org/10.1177/21582440211022691

Sahin, M. D. (2021). The impact of item order on certain psychometric properties: A demonstration on the Cyberloafing scale. *Frontiers in Psychology, 12,* 590545. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.590545

Siegel, H. (1985). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. *Informal Logic, 7*(2), 69–81. https://doi.org/10.22329/il.v7i2.2706

Sivrikaya, H. A. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, *5*(2), 309–315. https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315

Silva, A. D., Vautero, J. & Usssene, C. (2021). The influence of family on academic performance of Mozambican university students. *International Journal of Educational Development, 87*(1), 102476 . https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102476

Сладоје Бошњак, Б., (2013). *Метакогнитивне стратегије у настави.* Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале.

Smederevac, S., Mitrović, D., i Čolović, P. (2010). *Velikih pet plus dva, primjena i interpretacija.* Centar za primenjenu psihologiju.

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja, možemo li naučiti učiti.* Naklada Slap.

Sorić, I., & Vulić – Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskoga ponašanja, školska samoefikasnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja, 15*(4-5), 773–797.

Stanković-Janković, T. (2020). *Usmjerenost na ovladavanje*. Filozofski fakultet.

Станковић-Јанковић, Т. (2010). Савремени приступ учењу учења. У М. Ковачевић (Ур.), *Интердисциплинарност и јединство савремене науке,* (стр. 367-380). Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Stahl, S. (2023). *Ojačaj samopouzdanje.* Laguna.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(1), 1–19. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001

Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija.* Varadžinske Tolice Tonimir.

Stepanović, S., & Grbić, A. (2023). Funkcionisanje porodica učenika sa problemima u ponašanju. *DHS, 2*(23), 579–600.

Stojaković, P. (2010). *Psihologija za nastavnike.* Grafid.

Stojaković, P. (2011). *Pedagoška psihologija II*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.

Stojaković, P. (1998). Istraživanja u oblasti metakognicije i njihov značaj za razvijanje efikasnih strategija i sposobnost učenja. *Pedagoška stvarnost*, *7-8*, 594–607.

Стојановић, А. (2008). Компетенције наставника у светлу промена у савременом образовању. *Иновације у настави, 21*(1), 61–69.

Strage, A.A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence, 33*(129), 17–32. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-51673-4_9

Stupar, D., Aleksić, I., Romanov, R., i Beretić, I. (2023). Humor u nastavi. У *Proceedings International Scientific Conference „Pedagogy – Yesterday, Today, Tomorrow“* (26. мај 2023). Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia.

Suárez Valenzuela, S., & Suárez Riveiro, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, *30*(1), 167–184. https://doi.org/10.5209/RCED.56057

Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21 stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja, 11*(1), 111–122.

Сузић, Н. (2006). Тражење помоћи као когнитивна стратегија ученика. *Настава и васпитање, 55*(3), 239–257.

Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike.* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Suzić, N., Stanković-Janković, T. i Đurđević, S. (2013). Samoregulacijska uspješnost i emocije srednjoškolaca i studenata. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *15*(2), 69–84.

Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, *1*(4), 467–478.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching, a guidebook for English language teachers*. Macmillan

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, *8*(4), 350–353. https://doi.org/10.1037 /1040-3590.8.4.350

Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part a broader perspective on learning. *Research in Science of Education, 36*(1), 111–139. https://doi.org10.1007/s11165-005-3917-8

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, *40*(2), 85–94. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep4002_3

Schunk, D. H., & Pajers, F. (2004). Self-efficacy in education revised: Empirical and applied evidence. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, (pp. 115-138). IAP.

Swartz, R. J. (1987). Teaching for thinking: A developmental model for the infusion of thinking skills into mainstream instruction. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice,* (pp. 106–126). W. H. Freeman.

Taber, K. S. (2016). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 46(*6), 1273–1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Tatalović Vorkapić, S. (2008). Brebner-Cooperov Model ekstraverzije. *Suvremena psihologija, 11*(2), 261–271.

Todorović, J. (2017). Procena funkcionalnosti porodice – mogućnosti i ograničenja. U J. Kostić Opsenica, J. Todorović, & I. Janković (Ur.), *Izazovi savremene porodice* (str. 89–127). Univerzitet u Nišu.

Todorović, J., i Simić, I. (2013). Dimenzije porodičnog funkcionisanja, subjektivno blagostanje i tip domaćinstva. У В. Dimitrijević (Ur.), *Humanizacija Univerziteta, nauka i savremeni Univerzitet,* (стр. 298–310). Filozofski fakultet.

Todorović, J. (2005). Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata. Prosveta.

Tomec, E., Pečjak, S., & Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja, 15*(1), 75–92.

Tong, P., & Tsung, L. (2020) Humour strategies in teaching Chinese as second language classrooms. *System*, *91*(4-4), 1–15. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102245

Torrano Montalvo, F. & Gonzales Torres, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *2*(3), 1–34.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of educational psychology*, *94*(1), 88–106.

Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching, 52*, 14–20. http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20

Turner, J.C. & Meyer, D.K. (2000). Studing and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist, 35*(2), 69–85. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_2

Felder, M. & Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, *78*(7), 674–681.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broadenand-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 55*(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Frymier, A. B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor, *Communication Education*, *57*(2), 266–288 https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03634520701687183

Fuentes, M., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of Parenting Styles on Self-Regulated Learning and Academic Stress in Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(15), 2778. https://doi.org/10.3390/ijerph16152778

Haghshenas R, Fereidooni-Moghadam M, & Ghazavi Z. (2024). The relationship between perceived parenting styles and anxiety in adolescents. *Scientific Reports, 14*(1), 25623. https://doi.org/10.1038/s41598-024-77268-y

Hasan, M. & Parvez, M. (2019). Efffect of Self-Efficacy, Gender and Locale on the Academic Achievement of Secondary School Students. *International Journal of Scientific Research and Reviews*, *8*(2), 1881–1894.

Hasanagić, A., i Leto, A. (2020). Stilovi roditeljstva kao determinanta razvoja perfekcionizma kod djece osnovnoškolskog uzrasta. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta,* br. *18*, 119–143.

Häsä, J., Rämö, J., & Yan, Z. (2024). Examining the reciprocal influence between undergraduate students' self-regulation and approaches to learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *69*(6), 1175–1189. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394404

Hasim, Z., Dong, M., & Zhao, Z. (2025). The mediating role of emotion regulation in the link between personality traits and self-regulated learning among low-achieving EFL learners. *Scientific Reports*, *15*(1), 42789. https://10.1038/s41598-025-27123-5

Hackathorn, J., Garczynski, A., Votaw, K., Tennial, R., & Solomon, E. (2011). All kidding aside: Humor increases learning on knowledge and comprehension levels. *Journal of the Scholarship of teaching and Learning, 11*(4), 116–123.

Hiemstra, R. (2004). Self-directed learning lexicon. *International Journal of Self-Directed learning, 1*(2), 1–6.

Halpern, D. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains. *American Psychologist, 53*(4), 449–455. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449

Holman, V., & Kelly, D. (2001). Introduction. War in the twentieth century: the functioning of humour in cultural representation. *Journal of European Studies, 31*(123), 247–263. https://doi.org/10.1177/004724410103112301

Horne, A. (2000). *Family Counseling and Therapy*. Peacock Publishers F.E.

Husić, I., i Dautbegović, A. (2023). Obilježja prokrastinacije kod studenata u akademskom kontekstu: kvalitativna studija. *DHS, 22*(1), 505–524. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.1.505

Hutton, J.S., Dudler, J., Horowitz-Kraus, T., Dewitt, T., & Holland, S.K. (2020). Associations Between Screen Based Media use and Brain White Matter Integrity in Preschool Aged Children. *Jama Pediatrics, 174*(1), e193869. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869

Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for selfregulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 525–534. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525

Carreira, J. M., Ozaki, K., & Maeda, T. (2013). Motivational model of English learning among elementary school students in Japan. *System*, *41*(3), 706–719. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.017

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3-21). The Guilford Press.

Cicović – Maslovar, J. (2015). Uloga porodičnog funkcionisanja i samopoimanja u predikciji antisocijalnog ponašanja u adolescenciji. [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet.

Connolly, M. (2018). *How to be an Introvert in an Extrovert World*. Louder Minds.

Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 337–346. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002

Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices, 4*(2), 170. https://doi.org/10.33790/jphip1100170

Crick, D. R. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, *18*(2), 135–153. http://dx.doi.org/10.1080/09585170701445947

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 131–142. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.2.131

Curione, K., Uriel, F., Gründler, V., & Hoffmann, A. (2022). Assessment of learning strategies in college students: a brief version of the MSLQ. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 20*(1), 201–224.

Chan, Y., Liang, J., Xie, M., Shi, X., & Lin, D. (2025). Disentangling family environmental factors in predicting children's short-term memory capacity and social understanding competency. *Reading and Writing, 38*(6), 1801–1824. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10632-0

Chilan, Y. G. T., & Cedeño, A. M. C. (2022). Family dysfunctionality, impact on academic performance in students from rural areas. *International Journal of Health Sciences*, *6*(S2), 387–395. https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS2.4999

Чавић, М., Бељин Чавић, М., Хорват, С., Богдановић, И., и Станисављевић, Ј. (2023). Утицај пројектне наставе физике на мотивацију за учење и метакогницију студената. *Зборник института за педагошка истраживања, 55*(2), 275–299. https://doi.org/10.2298/ZIPI2302275C

Čolović, P., Smederevac, S., & Mitrović, D. (2014). Velikih pet plus dva: validacija skraćene verzije. *Primenjena psihologija, 7*(3-1), 227–254. http://dx.doi.org/10.19090/pp.2014.3-1.227-254

Čorkalo-Biruški, D. (2009). *Primijenjena psihologija: pitanja i odgovori.* Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M., i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku, 10*(1), 45–68. https://doi.org/10.3935/rps.v10il.139

Džinkić, O. (2020). Konstruktivistička perspektiva u obrazovanju – od poučavanja do učenja. *Pedagoška stvarnost, 66*(1), 3–14. https://doi.org/10.19090/ps.2020.1.3-14

Džinkić, O., i Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet Novi Sad, 27*, 129–149. https://doi.org/10.19090/zop.2018.27.129-149

Šarčević, D. (2017). Činioci akademske motivacije učenika-efekti učeničke percepcije motivacionih stilova nastavnika. [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet.

Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Univerzitet Džemal Bijedić.

Šimić Šašić, S., Kalajdžić, A., i Nikčević – Milković, A. (2021). Poticanje samoreguliranog učenja – uloga nekih sociodemografskih čimbenika, učiteljskih percepcija o poučavanju i učenju, predanosti poslu i sagorijevanja na poslu. *Psihologijske teme, 30*(3), 467–487. https://doi.org/10.31820/pt.30.3.4

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: teorije i mjerenja. *Psihologijske teme, 20*(2), 233–260.

Šimić Šašić, S., Klarin, M. & Cindrić, M. (2024). Teacher characteristics as predictors of self-gegulated learning encouragement. *Magistra Iadertina, 19*(1), 43–72.

Šimić Šašić, S., i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoregulisanog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija, 14*(1), 35–55.

Šindić, A. (2010). *Roditeljski stilovi vaspitanja i dječije kompetencije na predškolskom uzrastu*. Grafomark, Laktaši.

Škutor, M. (2016). Uloge nastavnika u kreiranju socio-emocionalnih aspekata nastave. *Učenje i nastava, 2*(4), 703–716.

Šćepanović, D. (2018). *Dijete, porodični odnosi i socijalni rad.* Fakultet političkih nauka Univerziteta u Banjoj Luci.

Wagner, M., & Urios-Aparisi, E. (2011). The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? *International Journal of Humor Research*, *24(*4), 399–434. https://doi.org/10.1515/humr.2011.024

Wang, F., Jiang, C., King, R. B., & Leung, S. O. (2023). Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ): adaptation, validation, and development of a short form in the Chinese context for mathematics. *Psychol. Sch. 60*, 2018–2040. https://doi.org/10.1002/pits.22845

Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010) An Explanation of the Relationship between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory. *Communication Education*, *59*(1), 1–18.https://doi.org/10.1080/03634520903367238

Wanzer, M.B., Frymier, A., Wojtaszczyk, A. M. & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, *55*(2), 178–196.

Weinstein, C. E. (1987). *LASSI (Learning and Study Strategies Inventory)*. H&H Publishing Company.

Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student strategies. U Schmeck, R. R. (Ur.), *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press.

Wilding, J. & B. Andrews (2006). Life goals, approaches to study and performance in an ungraduate cohort. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 171–182. https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/000709904X24726

Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and attitudes and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801–820. http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3

Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1980). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Allyn and Bacon.

Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003

Wubbels, T., Brekelmans, J.M.G., Brok, den, P.J., & Tartwijk, van, J.W.F. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Lawrence Erlbaum Associates.

Whipp, J.L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development, 52*, 5–21 https://doi.org/10.1007/BF02504714

Yahaya, A., Maakip, I., Voo, P., Yusuf, M. Y. M., & Ramli, N. K. B. A. (2020). Effects of self-regulated learning, parental involvement and homework on academic achievement of school students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Developmen*, *9*(2), 380–397. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7419

Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2017). University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(38) . https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8

Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, *27*(1), 25–40.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Упитник за ученике

Поштовани ученице,

Упитницима који слиједе желимо сазнати нешто више о твом учењу. Молимо вас да на свако питање одговорите потпуно искрено. Твоји одговори ће се користити у научне сврхе, биће познати само истраживачу и није потребно да се потписујеш. У првом упитнику је неопходно да заокружиш слово испред понуђених одговора на питање. На почетку осталих инструмената је дато упутство како ћеш у њима одговарати.

Хвала на сарадњи!

1. **Пол:** а) мушки б) женски

2. **Коју школу похађаш?** а) основну б) средњу _____
(упиши смјер)

3. **Разред:**
Основна школа:
а) седми
б) осми
в) девети

Средња школа:
а) трећи
б) четврти

4. **Означи свој општи успјех на крају претходног разреда**:
а) недовољан (понављаш разред или си имао негативних закључних оцјена)
б) довољан
в) добар
г) врлодобар
д) одличан

5. **Коју школу су завршили твоји родитељи?**

Мајка	Отац
а) основна школа	а) основна школа
б) средња школа	б) средња школа
в) виша школа или факултет	в) виша школа или факултет

6. **Према материјалним приликама у којима живиш, твоја породица је:**
а) лошег материјалног стања
б) средњег материјалног стања
в) доброг материјалног стања

7. Колико често користиш рачунар, таблет или паметни телефон за учење?

а) свакодневно
б) неколико пута недељно
в) неколико пута мјесечно
г) ријетко или никада

8. Да ли током учења користиш рачунар, таблет или паметни телефон искључиво у сврхе учења или истовремено и за неке друге активности (преглед фотографија, коментарисање и дописивање на Viberu, Whats app-u, Facebook-u или слично)?

а) искључиво у сврхе учења
б) истовремено и за учење и за неке друге активности

Прилог 2. Скала за мјерење саморегулисаног учења

У табели која слиједи наведени су неки облици понашања при учењу. Прочитај тврдње и заокружи одговарајући број који најбоље описује колико је тврдња тачна за тебе.

1----------2----------3----------4----------5----------6----------7
Уопште није тачно **Неутрално (подједнако и тачно и нетачно)** **Потпуно тачно**

Р.б.	Тврдње	Одговори						
1.	Волим да учим оно градиво које је изазовно и теже, јер тако научим нове ствари	1	2	3	4	5	6	7
2.	Ако учим на исправан начин моћи ћу да научим градиво	1	2	3	4	5	6	7
3.	Док учим размишљам о томе колико ми лошије иде за разлику од других ђака у мом одјељењу	1	2	3	4	5	6	7
4.	Док учим вјерујем да ћу добити добру оцјену	1	2	3	4	5	6	7
5.	Сигуран сам да ћу док учим разумјети и најтеже дијелове градива у тексту	1	2	3	4	5	6	7
6.	Добијање добре оцјене је за мене тренутно најважнији задатак	1	2	3	4	5	6	7
7.	Док учим размишљам о оним дијеловима које не могу научити	1	2	3	4	5	6	7
8.	Моја је грешка ако не научим градиво	1	2	3	4	5	6	7
9.	Тренутно ми је најважније побољшати просјек оцјена, па се највише трудим добити што већу оцјену	1	2	3	4	5	6	7
10.	Сигуран сам да ћу док учим научити основе (најважније дијелове градива)	1	2	3	4	5	6	7
11.	Циљ ми је добити бољу оцјену од других ученика из разреда	1	2	3	4	5	6	7
12.	Док учим размишљам о томе шта ће се десити ако ово не научим	1	2	3	4	5	6	7
13.	Сигуран сам да могу да разумијем најсложеније дијелове градива које учим	1	2	3	4	5	6	7
14.	Бирам градиво за учење које подстиче моју радозналост чак и ако је тешко за учење	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ако се довољно потрудим разумјећу градиво	1	2	3	4	5	6	7
16.	Имам узнемирујући осјећај док учим	1	2	3	4	5	6	7
17.	Сигуран сам да ћу добро научити градиво које спремам	1	2	3	4	5	6	7
18.	Вјерујем да ћу бити успјешан у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
19.	Најважније ми је тренутно да покушам што детаљније разумјети	1	2	3	4	5	6	7

	градиво које учим							
20.	Када год имам прилику, бирам да учим неко градиво, иако оно можда неће бити питано за оцјену	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ако не разумијем градиво то је зато што се нисам довољно потрудио	1	2	3	4	5	6	7
22.	Осјећам да ми срце убрзано лупа док учим	1	2	3	4	5	6	7
23.	Сигуран сам да могу савладати вјештине које се уче у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
24.	Желим да успјем у учењу зато што ми је важно да покажем способности мојој породици, пријатељима и другима	1	2	3	4	5	6	7
25.	Узимајући у обзир тешкоће градива, наставника, и моје вјештине, мислим да ћу бити успјешан у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
26.	Док учим подвлачим материјал да би ми помогло да организујем своје мисли	1	2	3	4	5	6	7
27.	Током часа често пропустим важне биљешке зато што мислим на неке друге ствари	1	2	3	4	5	6	7
28.	Када учим често покушавам да објасним градиво другу из разреда или пријатељу	1	2	3	4	5	6	7
29.	Обично учим на мјесту гдје могу да се сконцентришем на рад и учење	1	2	3	4	5	6	7
30.	Док читам градиво смишљам питања која ће ми помоћи да се фокусирам на учење	1	2	3	4	5	6	7
31.	Често ми је досадно или лијено када учим градиво, тако да одустанем и прије него завршим планирано	1	2	3	4	5	6	7
32.	Док учим, преиспитујем оно што сам чуо или прочитао па одлучим да ли да то сматрам исправним и увјерљивим	1	2	3	4	5	6	7
33.	Када учим практикујем да изговарам за себе градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
34.	Иако имам тешкоће у учењу градива трудим се да радим самостално без ичије помоћи	1	2	3	4	5	6	7
35.	Када се збуним у вези нечега што читам и учим, вратим се назад и покушам да то боље разумијем	1	2	3	4	5	6	7
36.	Када учим пролазим кроз градиво и биљешке са часова и покушавам наћи најважније идеје	1	2	3	4	5	6	7
37.	Планирам вријеме за учење и придржавам га се	1	2	3	4	5	6	7
38.	Ако је текст који учим тежак за разумијевање ја мјењам начин учења	1	2	3	4	5	6	7
39.	Да бих завршио задатак или лекцију често радим са другим ученицима	1	2	3	4	5	6	7

40.	Када учим, читам моје биљешке и материјале за градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
41.	Када је у тексту или на часу представљена теорија, тумачење или закључак, ја покушавам одлучити постоји ли добар поткрепљујући доказ за то	1	2	3	4	5	6	7
42.	Учим напорно да би успио, чак иако не волим то што учим	1	2	3	4	5	6	7
43.	Док учим правим једноставне графиконе, дијаграме, скице или табеле које ми помажу да организујем градиво	1	2	3	4	5	6	7
44.	Када учим често одвојим вријеме да продискутујем са групом ученика из разреда о томе	1	2	3	4	5	6	7
45.	Третирам градиво као полазну тачку и покушавам развити сопствене идеје о томе што учим	1	2	3	4	5	6	7
46.	Тешко ми је да се придржавам распореда учења	1	2	3	4	5	6	7
47.	Када учим повезујем информације из различитих извора као што су предавања, текстови, дискусије и сл.	1	2	3	4	5	6	7
48.	Прије детаљног учења градива, ја на брзину погледам прво како је то градиво организовано	1	2	3	4	5	6	7
49.	Постављам себи питања да будем сигуран да разумијем градиво које учим	1	2	3	4	5	6	7
50.	Мијењам начин учења да би се прилагодио захтјевима градива или ономе што наставник тражи	1	2	3	4	5	6	7
51.	Често откријем да не разумијем оно што сам учио/учила	1	2	3	4	5	6	7
52.	Питам наставника да ми појасни оно што не разумијем добро	1	2	3	4	5	6	7
53.	Док учим, памтим неке кључне ријечи, како би ме подсјетиле на важне дијелове градива	1	2	3	4	5	6	7
54.	Када су задаци или градиво тешки ја одустанем или учим само лакше дијелове	1	2	3	4	5	6	7
55.	Прво покушам добро размислити о градиву које учим и о томе шта се очекује од мене, него да поново испочетка ишчитавам градиво	1	2	3	4	5	6	7
56.	Кад год је то могуће, покушавам да повежем градиво које учим са градивом из других предмета	1	2	3	4	5	6	7
57.	Док учим, листам своје биљешке са часа и правим скицу најважнијих дијелова градива	1	2	3	4	5	6	7
58.	Док читам градиво покушавам	1	2	3	4	5	6	7

	повезати материјал са оним што већ знам							
59.	Имам редовно мјесто намјењено за учење	1	2	3	4	5	6	7
60.	Покушавам да се поиграм са сопственим идејама повезаним са оним што учим	1	2	3	4	5	6	7
61.	Док учим пишем кратке сажетке главних идеја из текстова и биљешки са часа	1	2	3	4	5	6	7
62.	Када не разумијем градиво питам другог ученика из разреда за помоћ	1	2	3	4	5	6	7
63.	Упоредо читам садржај који учим и своје биљешке са часа, па тако покушавам да повежем градиво	1	2	3	4	5	6	7
64.	Бринем да не заостајем са градивом и да на вријеме извршавам седмичне обавезе око учења	1	2	3	4	5	6	7
65.	Када год читам или чујем неку тврдњу или закључак о нечему, ја размишљам да ли постоји нека друга опција и друга могућност за то	1	2	3	4	5	6	7
66.	Док учим, пишем листу најважнијих чињеница из градива и памтим их	1	2	3	4	5	6	7
67.	Похађам часове редовно	1	2	3	4	5	6	7
68.	Чак и ако је градиво досадно или тешко ја успјевам наставити са радом док не завршим	1	2	3	4	5	6	7
69.	Покушавам наћи ученике у разреду које могу питати за помоћ око учења ако је то потребно	1	2	3	4	5	6	7
70.	Када учим покушавам да одредим шта не разумијем добро	1	2	3	4	5	6	7
71.	Не трошим много времена на учење јер сам преокупиран неким другим активностима	1	2	3	4	5	6	7
72.	Када учим постављам себи циљеве да би усмјерио активности у сваком периоду учења	1	2	3	4	5	6	7
73.	Ако се збуним хватајући биљешке ја се побринем да то касније себи разјасним	1	2	3	4	5	6	7
74.	Ријетко нађем времена да поновим градиво прије контролног или било које провјере	1	2	3	4	5	6	7
75.	Док учим један предмет, покушавам да примјеним градиво и неке идеје и на друге предмете	1	2	3	4	5	6	7

Прилог 3. Скала за мјерење васпитног стила родитеља

Молимо вас да у табели која слиједи искрено процјените нека понашања ваших родитеља. Исту тврдњу је потребно процјенити посебно за оца а посебно за мајку. У складу са твојом процјеном тврдње упиши знак X у одговарајући квадрат.

		Мајка					Отац				
Р.б.	Означи колико су следеће тврдње, према твом мишљењу, тачне **за твоју мајку а колико за твог оца**	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан сам	Слажем се	У потпуности се слажем	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан сам	Слажем се	У потпуности се слажем
3.	Са родитељима могу да ријешим било који проблем који имам	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	Не намеће своје мишљење већ се труди да разумије моје ставове	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	Прати моје понашање и заједно превазилазимо настале тешкоће и проблеме	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.	Зна да препозна када ме нешто мучи иако се не жалим	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	Равноправно учествујемо у доношењу одлука	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	Са родитељима могу отворено да комуницирам	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	Примјети било какве промјене на мени	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.	Охрабрује ме ако ми нешто не иде добро	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.	Не изриче забране и казне, а када то и чини то траје кратко и брзо заборави	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.	Толерише ми све моје несташлуке, чак и оне јако лоше	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.	Понекад постави нека ограничења али на крају ипак попусти	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		Мајка					Отац				
19.	Дозвољава ми да радим оно што ја желим	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.	Пријети казнама али их не	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	спроводи										
22.	Сажали се на мене па ипак попусти у захтјевима које поставља	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.	Ако се само мало потрудим могу да је/ га убједим да се предомисли око нечега	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28.	Имам страх када треба нешто да јој/му саопштим	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29.	Испољавају љутњу и иритацију ако се моје мишљење разликује од њиховог	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30.	Ограничава ме у неким мојим жељама	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35.	Тражи од мене нешто што ја не могу да урадим, нешто немогуће и превише захтјевно	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38.	Увијек сам зависан од родитеља (морам да радим како они кажу)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39.	Често ми пријети	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		Мајка					Отац				
51.	Има много обавеза и не обраћа пажњу на мене	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52.	Родитеље није брига за моја осјећања, ни када сам тужан ни када сам срећан	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
54.	Не зна са ким се дружим и ко су ми пријатељи	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
55.	Не примјети неке промјене на мени	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
56.	Никад ме не пита како сам провео/ла дан	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
58.	Не показује бригу ни за моје успјехе ни за моје неуспјехе	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
61.	Не коментарише ни моје добро ни лоше понашање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Прилог 4. Инвентар породичног функционисања

	За свако питање означите одговор који најбоље описује начин на који видите своју породицу. **Ако сматрате да је ваш одговор између два непарна означена броја, изаберите паран број између њих.**	**Потпуно** одговара мојој породици		**Понекад** одговара мојој породици		**Уопште не одговара** мојој породици
1.	Чланови породице обраћају пажњу на осјећања других чланова	1	2	3	4	5
2.	Чланови моје породице радије раде неке ствари заједно, него са другим људима	1	2	3	4	5
3.	Сви имамо право гласа у породичним плановима	1	2	3	4	5
4.	Одрасли чланови породице разумију и прихватају породичне одлуке	1	2	3	4	5
5.	Одрасли чланови породице се боре и такмиче једни са другима	1	2	3	4	5
6.	У мојој породици постоји блискост али је сваком члану дозвољено да буде посебан и другачији	1	2	3	4	5
7.	Прихватамо пријатеље сваког члана породице	1	2	3	4	5
8.	Постоји збуњеност у мојој породици јер се не зна ко је вођа породице	1	2	3	4	5
9.	Чланови породице се често грле и често су у физичком контакту	1	2	3	4	5
10.	Чланови породице често исмијавају једни друге	1	2	3	4	5
11.	Говоримо оно што мислимо без обзира на ситуацију	1	2	3	4	5
12.	У нашем дому се осјећамо вољено	1	2	3	4	5
13.	Чак и када се осјећамо блиским стид нас је да то признамо	1	2	3	4	5
14.	Често се свађамо и никада не рјешавамо проблем	1	2	3	4	5
15.	Наши најсрећнији тренуци су код куће	1	2	3	4	5
16.	Одрасли чланови наше породице су јаке вође	1	2	3	4	5
17.	Будућност наше породице изгледа добро	1	2	3	4	5
18.	Обично кривимо једну особу у нашој породици када ствари иду како не треба	1	2	3	4	5
19.	Чланови породице се често разилазе (свако на своју страну; свако својим путем)	1	2	3	4	5
20.	Поносни смо што је наша породица блиска	1	2	3	4	5
21.	Наша породица заједнички успјешно рјешава проблеме	1	2	3	4	5

22.	Чланови породице изражавају своју блискост и топлину једни према другима	1	2	3	4	5
23.	У нашој породици је нормално свађати се и викати	1	2	3	4	5
24.	Један од одраслих чланова породице има међу дјецом свог миљеника	1	2	3	4	5
25.	Када ствари не иду како треба ми оптужујемо једни друге	1	2	3	4	5
26.	У породици говоримо оно што осјећамо и мислимо	1	2	3	4	5
27.	Чланови наше породице радије сарађују са другим људима него са члановима наше породице	1	2	3	4	5
28.	Чланови наше породице обраћају пажњу једни на друге, пазе и слушају шта други чланови говоре	1	2	3	4	5
29.	Бринемо се да не повриједимо осјећања једни другима	1	2	3	4	5
30.	Расположење у мојој породици је често „утучено“ и тужно	1	2	3	4	5
31.	Много се свађамо	1	2	3	4	5
32.	Један члан породице контролише и води породицу	1	2	3	4	5
33.	Већину времена је моја породица срећна	1	2	3	4	5
34.	Сваки члан породице преузима одговорност за своје понашање	1	2	3	4	5

35.	На скали од 1 до 5 своју породицу бих оцјенио/ла као:	Моја породица одлично функционише заједно				Моја породица уопште не функционише заједно и заиста нам је потребна помоћ
		1	2	3	4	5

36.	На скали од 1 до 5 оцјенио/ла би независност у мојој породици као:	Нико није независан. Нема отворених расправа. Чланови породице се ослањају једни на друге ради задовољства		Понекад смо независни. Постоје нека неслагања. Чланови породице налазе задовољство и унутар и ван породице		Чланови породице обично иду својим путем. Несугласице су отворене. Чланови породице траже задовољство ван породице
		1	2	3	4	5

Прилог 5. Скала за мјерење нивоа захтјева и степена подршке

У табели која слиједи наведена су нека понашања твојих родитеља. Прочитај тврдње и одговори заокруживањем броја чије се значење најбоље слаже са вашим ставом о томе колико су често присутни ти облици понашања код твојих родитеља.

Бројеви имају следећа значења:

1- Никад
2- Врло ријетко
3- Ријетко
4- Неодлучан сам
5- Често
6- Врло често
7- Увијек

Р.б.	Тврдње	Одговори						
2.	Родитељи ми постављају циљеве које није лако остварити	1	2	3	4	5	6	7
3.	Тешко је испунити захтјеве које родитељи пред мене постављају	1	2	3	4	5	6	7
5.	Родитељи постављају доста нових задатака за мене	1	2	3	4	5	6	7
6.	Дешава ми се да ме родитељи изненаде новим и неочекиваним захтјевима	1	2	3	4	5	6	7
7.	Родитељи су задовољни тек кад испуним све што очекују од мене	1	2	3	4	5	6	7
8.	Родитељи су спремни да прекину неку своју активност да би помогли мени око неке моје активности	1	2	3	4	5	6	7
9.	Родитељи ме тјеше када не успијем у нечему	1	2	3	4	5	6	7
10.	Родитељи показују разумијевање ако у школи добијем лошу оцјену	1	2	3	4	5	6	7
11.	Лако ми је да родитељима објасним кад имам неких проблема у школи	1	2	3	4	5	6	7
12.	Разговарам са родитељима о стварима које ми се догађају у школи	1	2	3	4	5	6	7
14.	Родитељи су спремни да се укључе у различите ствари које ја радим	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ако добијем слабу оцјену, истог дана то саопштим родитељима	1	2	3	4	5	6	7

Прилог 6. Скала за мјерење хумора наставника

У табели која слиједи описана су нека понашања наставника. Твој задатак је да процјениш код коликог броја наставника су присутне сљедеће особине заокруживањем одговарајућег броја.

Бројеви имају следећа значења:

1- Нема таквих наставника
2- Врло је мало таквих наставника
3- Таквих је око половине
4- Већина је таквих наставника
5- Сви наставници су такви

Р.б.		Нема таквих наставника	Врло је мало таквих	Таквих је око половине	Већина наставника је таква	Сви су такви
1.	Користи хумор везан за наставни материјал	1	2	3	4	5
2.	Користи духовите материјале (нпр.слику или видео) како би илустровао/ла неки примјер или појам	1	2	3	4	5
3.	Исприча шалу или виц везан за садржај учења	1	2	3	4	5
4.	Преприча смјешну причу која је везана за садржај учења	1	2	3	4	5
5.	Користи глуму или неки други начин како би илустровао наставно градиво	1	2	3	4	5
6.	Осмишљава вјежбе у којима ученици играју улоге како би илустровали градиво	1	2	3	4	5
7.	На креативан и забаван начин користи ријечи како би објаснио/ла градиво	1	2	3	4	5
8.	Прича духовите приче невезане за садржај градива који учимо	1	2	3	4	5
9.	Прича вицеве који нису везани за садржај учења	1	2	3	4	5
10.	Користи критички, цинични или саркастични хумор о неким општим темама које немају везе са садржајем учења	1	2	3	4	5
11.	У току наставе шали се на свој рачун	1	2	3	4	5
12.	Прича неки срамотни догађај о себи у настави	1	2	3	4	5
13.	Користи шалу на властити рачун након што направи неку грешку у настави	1	2	3	4	5
14.	Користи вулгаран језик на хумористичан начин	1	2	3	4	5
15.	Прави шале око опијања на хумористичан начин	1	2	3	4	5
16.	На шаљив начин разговара о дрогама или другим нелегалним активностима и средствима	1	2	3	4	5

17.	Прави шале на рачун ученика и њихове интелигенције	1	2	3	4	5
18.	Прави хумористичке коментаре о личном животу или интересовањима ученика	1	2	3	4	5
19.	Задиркује ученике на рачун њиховог облачења	1	2	3	4	5
20.	Прави шале или задиркује ученике на рачун пола	1	2	3	4	5
21.	Користи смијешне коментаре о вјерској припадности ученика	1	2	3	4	5
22.	Прича вицеве или има хумористичне коментаре о стереотипима/предрасудама неких група	1	2	3	4	5
23.	Прича вицеве или хумористичке коментаре који су везани за расне или етничке групе	1	2	3	4	5
24.	Користи хумор усмјерен према одређеним вјерским групама	1	2	3	4	5
25.	Користи вицеве и хумористичне коментаре о хомосексуалцима	1	2	3	4	5

Прилог 7. Скала за мјерење стила рада наставника

У табели која слиједи описана су нека понашања наставника. Твој задатак је да процјениш код коликог броја наставника су присутне сљедеће особине заокруживањем одговарајућег броја.

Бројеви имају следећа значења:

1- Нема таквих наставника
2- Врло је мало таквих наставника
3- Таквих је око половине
4- Већина је таквих наставника
5- Сви наставници су такви

Р.б.		Нема таквих наставника	Врло је мало таквих	Таквих је око половине	Већина је таквих наставника	Сви су такви
2.	Наставници дозвољавају ученицима да изнесу своје мишљење	1	2	3	4	5
6.	Наставници уважавају наше приједлоге за рад	1	2	3	4	5
7.	Наставници постављају јасна упутства у раду	1	2	3	4	5
8.	Наставници објашњавају разлоге који стоје иза њихових одлука	1	2	3	4	5
10.	Наставници хвале и награђују ученике за рад и труд	1	2	3	4	5
11.	Наставници заједно са ученицима рјешавају све проблеме који се јаве	1	2	3	4	5
13.	Наставници увијек образложе зашто смо добили одређену оцјену	1	2	3	4	5
14.	Наставници су увијек спремни за помоћ и сарадњу	1	2	3	4	5
16.	Наставници помажу ученицима да организују свој рад и учење	1	2	3	4	5
17.	Наставници дају све од себе да ученици што квалитетније науче градиво	1	2	3	4	5
18.	Наставници проналазе начине како да помогну ученицима	1	2	3	4	5
20.	Наставници подстичу ученике да се међусобно поштују и помажу	1	2	3	4	5
23.	Наставницима није много важно шта се дешава на часу	1	2	3	4	5
24.	Наставници се не укључују много у процес учења и не помажу ученицима у раду	1	2	3	4	5
27.	Наставници ријетко дају смјернице ученицима	1	2	3	4	5
29.	Наставници уопште не обраћају пажњу на	1	2	3	4	5

	ученике у току часа					
30.	Наставници не дају никакве коментаре за рад ученика, ни похвале ни критике	1	2	3	4	5
31.	Наставницима је свеједно да ли ће ученици радити на часу или не	1	2	3	4	5
32.	Наставници не придају много пажње када постижемо добре а и лоше резултате	1	2	3	4	5
35.	Наставници не обраћају пажњу на ученике који не учествују у раду и учењу	1	2	3	4	5
44.	Наставници кроз оцјене рјешавају дисциплинске проблеме	1	2	3	4	5
45.	Наставници воле и уживају да се понашају као „шефови“ и да наређују	1	2	3	4	5
46.	Наставници се често ученицима обраћају повишеним тоном	1	2	3	4	5
47.	Наставници дисциплину одржавају строгим правилима и казнама	1	2	3	4	5
56.	Наставници желе да се ученици њих плаше (или да строгим правилима „застраше“ ученике)	1	2	3	4	5
57.	Наставници нас грде и критикују ако се наша понашања не подударају са њиховим очекивањима	1	2	3	4	5
58.	Наставници казне ученике који не извршавају своје школске обавезе	1	2	3	4	5

Прилог 8. Скала за мјерење приступа учењу

Прочитајте тврдње у табели и одговорите заокруживањем броја чије значење се најбоље слаже са вашим ставом о томе што је наведено у тврдњи. Бројеви имају следећа значења:

1- Никада или врло ријетко важи за мене
2- Понекад важи за мене
3- И важи и не важи за мене
4- Често важи за мене
5- Увијек или скоро увијек важи за мене

Р.б.	Тврдње	Одговори				
1.	Сматрам да ме учење понекад доводи до осјећаја дубоког личног задовољства	1	2	3	4	5
2.	Сматрам да морам уложити довољно напора и рада на некој теми да бих савладао/ла садржаје до нивоа којим сам задовољан/на	1	2	3	4	5
3.	Циљ ми је да добијем добру оцјену уз што мање труда	1	2	3	4	5
4.	Озбиљно учим оно што је дато на часу	1	2	3	4	5
5.	Осјећам да свака тема може бити веома интересантна ако јој се посветим	1	2	3	4	5
6.	Већину нових тема сматрам интересантним и често посвећујем додатно вријеме покушавајући да добијем више информација о њима	1	2	3	4	5
7.	Не сматрам учење интересантим па тако свој рад сводим на минимум	1	2	3	4	5
8.	Учим неке ствари напамет, понављајући их изнова и изнова док их не научим напамет иако их не разумијем	1	2	3	4	5
9.	Сматрам да проучавање неких тема може бити једнако узбудљиво као добра књига или филм	1	2	3	4	5
10.	Провјеравам сам себе све док потпуно не разумијем оно што учим	1	2	3	4	5
11.	Сматрам да из већине предмета могу добити добру оцјену ако меморишем кључне дијелове умјесто покушавања да их разумијем	1	2	3	4	5
12.	Генерално учим само оно што је потребно јер је непотребно радити било шта додатно	1	2	3	4	5
13.	Потрудим се око учења јер ми је интересантно оно што учим	1	2	3	4	5
14.	Проводим доста слободног времена истражујући о интересантним темама које су биле предмет различитих часова	1	2	3	4	5
15.	Није корисно улагати велики напор у разумијевање оног што се учи јер то дјелује збуњујуће а и троши вријеме	1	2	3	4	5
16.	Наставници не би требало да очекују од ученика да троше значајно вријеме на учење градива које сви знају да неће бити питано	1	2	3	4	5
17.	Долазим на већину часова са питањима на која	1	2	3	4	5

	желим да добијем одговоре					
18.	Трудим се да погледам и пронађем већину градива која је препоручена на часовима	1	2	3	4	5
19.	Не видим сврху учења онога што се неће наћи на контролном	1	2	3	4	5
20.	Сматрам да је најбољи начин добијања добре оцјене запамтити одговоре на највјероватнија питања	1	2	3	4	5

Прилог 9. Скала за мјерење екстраверзије као особине личности

У табели која слиједи прочитајте тврдње и одговорите заокруживањем броја који највише одговара вашем степену слагања са наведеном тврдњом.

Бројеви имају следеће значење:

1- Уопште се не слажем
2- Углавном се не слажем
3- Нисам сигуран
4- Углавном се слажем
5- Потпуно се слажем

Р.б.	Тврдње	Одговори				
1.	Дружим се са великим бројем људи	1	2	3	4	5
2.	Волим људе	1	2	3	4	5
3.	Ја сам пријатна особа	1	2	3	4	5
4.	Причљив/а сам	1	2	3	4	5
5.	Углавном сам добро расположен/а	1	2	3	4	5
6.	Веома сам срдачан/на	1	2	3	4	5
7.	Ја сам ведра особа	1	2	3	4	5
8.	Веома сам друштвен/а	1	2	3	4	5
9.	Лако се зближавам са људима	1	2	3	4	5
10.	Пун/а сам енергије	1	2	3	4	5

Прилог 10. Упитник за наставнике

Поштовани наставници,

Овим путем желимо да прикупимо ваше ставове у вези са учењем ваших ученика. Молимо вас да на свако питање одговорите потпуно искрено. У првом дијелу упитника потребно је да заокружите слово испред понуђеног одговора, док је у другом скала ставова са објашњењем, на којој треба да означите степен слагања са понуђеним тврдњама. Истраживање је анонимно, користи се у истраживачке сврхе те није потребно да се потписујете.

Хвала Вам на сарадњи!

1. **Пол:** а) мушки б) женски

2. **Радите ли у :** а) основној школи б) средњој школи

3. **Године радног стажа:**

а) до 5 година
б) од 5 до 10 година
в) 10 и више година

4. **Стручна спрема наставника**:

а) виша
б) факултет
в) мастер/магистарски
г) докторат

5. **Предмет који предајете**:

_____

Прилог 11. Скала за наставничку процјену саморегулисаног учења ученика

Поштовани наставници,

У табели која слиједи наведени су неки ставови о мотивацији и учењу ваших ученика. Запамтите да не постоје тачни или погрешни одговори, само одговорите што искреније могуће. Користите доњу скалу да одговорите на питања: ако мислите да је изјава потпуно тачна за вас заокружите 7; ако нека тврдња уопште није тачна за вас заокружите 1. Ако је тврдња мање или више тачна за вас пронађите број између 1 и 7 који је за вас најодговарајући.

1 Уопште није тачно	**2**	**3**	**4** Неутрално (подједнако и тачно и нетачно)	**5**	**6**	**7** Потпуно тачно

Р.б.		Уопште није тачно			Неутрално			Потпуно тачно
1.	Ученици преферирају градиво које је за њих изазовно и тако науче нове ствари	1	2	3	4	5	6	7
2.	Ако ученици уче на исправан начин, могу да науче градиво	1	2	3	4	5	6	7
3.	Док приступају учењу, ученици размишљају о томе колико им лоше иде у поређењу са другим ученицима	1	2	3	4	5	6	7
4.	Док уче, ученици вјерују да ће добити добру оцјену	1	2	3	4	5	6	7
5.	Ученици су сигурни да ће док уче, разумјети и најтеже дијелове градива у тексту	1	2	3	4	5	6	7
6.	Добијање добре оцјене је за ученике најзадовољавајућа ствар тренутно	1	2	3	4	5	6	7
7.	Док уче, ученици размишљају о оним дијеловима које не могу научити	1	2	3	4	5	6	7
8.	Грешка је ученика ако не науче градиво	1	2	3	4	5	6	7
9.	Најважнија ствар за ученике је побољшање општег просјека па је њихова главна брига добијање добрих оцјена	1	2	3	4	5	6	7
10.	Ученици су сигурни да могу разумјети основе (најважније дијелове текста)	1	2	3	4	5	6	7
11.	Ученици желе да добију боље	1	2	3	4	5	6	7

	оцјене од других и такмиче се међусобно							
12.	Док уче, ученици размишљају о посљедицама неуспјеха	1	2	3	4	5	6	7
13.	Ученици су сигурни да могу да разумију најсложеније дијелове градива	1	2	3	4	5	6	7
14.	Ученици бирају градиво које подстиче њихову радозналост чак и ако је тешко за учење	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ако се ученици довољно труде разумјеће градиво	1	2	3	4	5	6	7
16.	Док уче, ученици имају узнемирујући осјећај	1	2	3	4	5	6	7
17.	Ученици су сигурни да ће добро научити градиво које спремају	1	2	3	4	5	6	7
18.	Ученици вјерују да ће бити успјешни у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
19.	Ученике највише задовољава то што покушавају да разумију садржај који уче што детаљније могуће	1	2	3	4	5	6	7
20.	Када имају прилику, ученици бирају садржаје/градиво за учење иако то градиво не гарантује добру оцјену	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ако ученици не разумију градиво, то је зато што се нису довољно потрудили	1	2	3	4	5	6	7
22.	Док ученици уче, срце им лупа убрзано	1	2	3	4	5	6	7
23.	Ученици су сигурни да могу савладати вјештине које се уче у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
24.	Ученици желе да успију у учењу јер им је важно да покажу способности својој породици, пријатељима и другима	1	2	3	4	5	6	7
25.	Ученици су сигурни да ће бити успјешни у овом разреду узимајући у обзир све тешкоће на које наилазе (тешкоће градива, сопствене вјештине, захтјеви наставника и сл.)	1	2	3	4	5	6	7
26.	Док уче, ученици подвлаче материјал како би им то олакшало да организују своје мисли	1	2	3	4	5	6	7
27.	Током часа, ученици често пропусте важне биљешке јер размишљају о неким другим стварима	1	2	3	4	5	6	7
28.	Док уче, ученици често једни другима покушавају објаснити	1	2	3	4	5	6	7

	градиво							
29.	Ученици уче на мјесту гдје могу да се концентришу на рад и учење	1	2	3	4	5	6	7
30.	Док уче, ученици смишљају питања која ће им помоћи да се фокусирају на учење	1	2	3	4	5	6	7
31.	Ученицима је често досадно или лијено док уче градиво, па одустану и прије него заврше планирано	1	2	3	4	5	6	7
32.	Ученици преиспитују ствари које су чули или прочитали па тек онда одлуче да ли их треба сматрати увјерљивим	1	2	3	4	5	6	7
33.	Док уче, ученици практикују да изговарају за себе градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
34.	Иако ученици имају тешкоће у учењу градива, труде се да раде самостално без ичије помоћи	1	2	3	4	5	6	7
35.	Ученици се врате назад и покушавају да разумију градиво када наиђу на нешто што им није јасно	1	2	3	4	5	6	7
36.	Док уче, ученици пролазе кроз градиво и биљешке са часова, покушавајући пронаћи најважније идеје	1	2	3	4	5	6	7
37.	Ученици паметно (добро) користе своје вријеме за учење	1	2	3	4	5	6	7
38.	Ученици мијењају начин учења ако им је градиво тешко за разумијевање	1	2	3	4	5	6	7
39.	Да би завршили задатак или лекцију, ученици често раде са другим ученицима	1	2	3	4	5	6	7
40.	Док уче, ученици читају своје биљешке и материјале за учење изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
41.	Када је на часу или у тексту представљена теорија, тумачење или закључак, ученици размишљају о томе да ли постоји добар поткрепљујући доказ за то	1	2	3	4	5	6	7
42.	Ученици уче напорно да би успјели чак и ако не воле то што уче	1	2	3	4	5	6	7
43.	Док уче, ученици праве графиконе, скице, табеле или мапе које им помажу да организују градиво	1	2	3	4	5	6	7
44.	Док уче, ученици често одвоје							

	вријеме да продискутују са групом ученика из разреда о томе	1	2	3	4	5	6	7
45.	Ученици третирају градиво као полазну тачку и покушавају развити сопствене идеје о томе што уче	1	2	3	4	5	6	7
46.	Ученицима је тешко да се придржавају распореда учења	1	2	3	4	5	6	7
47.	Док уче, ученици повезују информације из различитих узвора као што су текстови, предавања са часа, дискусије и сл.	1	2	3	4	5	6	7
48.	Прије учења ученици летимично погледају како је градиво организовано	1	2	3	4	5	6	7
49.	Ученици постављају себи питања док уче, како би били сигурни да разумију градиво	1	2	3	4	5	6	7
50.	Ученици мијењају начин учења да би се прилагодили захтјевима градива или ономе што тражи наставник	1	2	3	4	5	6	7
51.	Ученици често открију да не разумију оно што уче	1	2	3	4	5	6	7
52.	Ученици ме питају за помоћ и објашњење онда када нешто не разумију добро	1	2	3	4	5	6	7
53.	Ученици меморишу кључне ријечи док уче, како би их подсјетиле на важне концепте	1	2	3	4	5	6	7
54.	Када су задаци градива тешки, ученици одустану или уче само лакше градиво	1	2	3	4	5	6	7
55.	Ученици радије покушавају добро размислити и одлучити шта се од њих очекује него поново ишчитавати градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
56.	Док уче, ученици повезују идеје градива са идејама из других предмета кад год је то могуће	1	2	3	4	5	6	7
57.	Док уче, ученици листају своје биљешке са часа и праве скицу важних концепата	1	2	3	4	5	6	7
58.	Док читају градиво и уче, ученици повезују материјал са оним што већ знају	1	2	3	4	5	6	7
59.	Ученици имају редовно мјесто намјењено за учење	1	2	3	4	5	6	7
60.	Ученици се покушавају поиграти са сопственим идејама повезаним са оним што уче	1	2	3	4	5	6	7

61.	Док уче, ученици записују кратке сажетке главних идеја из текстова и биљешки са часа	1	2	3	4	5	6	7
62.	Када ученици не разумију градиво, траже помоћ од другог ученика из разреда	1	2	3	4	5	6	7
63.	Док уче, ученици покушавају разумјети градиво повезујући (правећи везе) између читања и оног што су записивали на часу	1	2	3	4	5	6	7
64.	Ученици брину о томе да не изостају са градивом и да на вријеме извршавају седмичне обавезе око учења	1	2	3	4	5	6	7
65.	Кад год ученици читају или чују неку тврдњу, закључак о нечему, они размишљају о могућим алтернативама	1	2	3	4	5	6	7
66.	Док уче, ученици праве листу важних тврдњи и меморишу их	1	2	3	4	5	6	7
67.	Ученици похађају часове редовно	1	2	3	4	5	6	7
68.	Чак и ако је градиво досадно или тешко, ученици успијевају наставити са радом и учењем док не заврше	1	2	3	4	5	6	7
69.	Ако им је потребна помоћ око градива, ученици покушавају наћи друга из разреда који ће им помоћи	1	2	3	4	5	6	7
70.	Док уче, ученици знају да одреде онај дио градива који не разумију добро	1	2	3	4	5	6	7
71.	Ученици не троше много времена на учење због неких других активности	1	2	3	4	5	6	7
72.	Док уче, ученици постављају себи циљеве како би усмјерили активности у сваком кораку учења	1	2	3	4	5	6	7
73.	Ученици се труде да касније разјасне себи оно што им није јасно или оно што их је збунило	1	2	3	4	5	6	7
74.	Ученици ријетко понављају градиво прије контролног или прије било које друге провјере	1	2	3	4	5	6	7
75.	Ученици покушавају да примјене идеје из текста који уче и на друге предмете, дискусије и сл.	1	2	3	4	5	6	7

Скенирани прилози

Прилог 1. Упитник за ученике

908.

Поштовани ученице,

Упитницима који слиједе желимо сазнати нешто више о твом учењу. Молимо вас да на свако питање одговорите потпуно искрено. Твоји одговори ће се користити у научне сврхе, биће познати само истраживачу и није потребно да се потписујеш. У првом упитнику је неопходно да заокружиш слово испред понуђених одговора на питање. На почетку осталих инструмената је дато упутство како ћеш у њима одговарати.

Хвала на сарадњи!

1. **Пол:** а) мушки б) женски

2. **Коју школу похађаш?** а) основну б) средњу _____ (упиши смјер)

3. **Разред:**
   Основна школа:
   а) седми
   б) осми
   в) девети
   Средња школа:
   а) трећи
   б) четвр

4. **Означи свој општи успјех на крају претходног разреда**:
   а) недовољан (понављаш разред или си имао негативних закључних оцјена)
   б) довољан
   в) добар
   г) врлодобар
   д) одличан

5. **Коју школу су завршили твоји родитељи?**
   Мајка
   а) основна школа
   б) средња школа
   в) виша школа или факултет
   Отац
   а) основна школа
   б) средња школа
   в) виша школа или факултет

6. **Према материјалним приликама у којима живиш, твоја породица је:**
   а) лошег материјалног стања
   б) средњег материјалног стања
   в) доброг материјалног стања

7. **Колико често користиш рачунар, таблет или паметни телефон за учење?**

а) свакодневно
б) неколико пута недељно
в) неколико пута мјесечно
г) ријетко или никада

8. **Да ли током учења користиш рачунар, таблет или паметни телефон искључиво у сврхе учења или истовремено и за неке друге активности (преглед фотографија, коментарисање и дописивање на Viberu, Whats app-u, Facebook-u или слично)?**

а) искључиво у сврхе учења
б) истовремено и за учење и за неке друге активности

Прилог 2. Скала за мјерење саморегулисаног учења

У табели која слиједи наведени су неки облици понашања при учењу. Прочитај тврдње и заокружи одговарајући број који најбоље описује колико је тврдња тачна за тебе.

1----------2----------3----------4----------5----------6----------7

Уопште није тачно — **Неутрално (подједнако и тачно и нетачно)** — **Потпуно тачно**

Р.б.	Тврдње	Одговори						
1.	Волим да учим оно градиво које је изазовно и теже, јер тако научим нове ствари	1	2	3	4	(5)	6	7
2.	Ако учим на исправан начин моћи ћу да научим градиво	1	2	3	4	5	6	(7)
3.	Док учим размишљам о томе колико ми лошије иде за разлику од других ђака у мом одјељењу	1	2	3	(4)	5	6	7
4.	Док учим вјерујем да ћу добити добру оцјену	1	2	3	4	(5)	6	7
5.	Сигуран сам да ћу док учим разумјети и најтеже дијелове градива у тексту	1	2	3	4	(5)	6	7
6.	Добијање добре оцјене је за мене тренутно најважнији задатак	1	2	3	4	5	6	(7)
7.	Док учим размишљам о оним дијеловима које не могу научити	1	2	3	4	(5)	6	7
8.	Моја је грешка ако не научим градиво	1	2	3	4	5	6	(7)
9.	Тренутно ми је најважније побољшати просјек оцјена, па се највише трудим добити што већу оцјену	1	2	3	4	5	6	(7)
10.	Сигуран сам да ћу док учим научити основе (најважније дијелове градива)	1	2	3	4	5	6	(7)
11.	Циљ ми је добити бољу оцјену од других ученика из разреда	(1)	2	3	4	5	6	7
12.	Док учим размишљам о томе шта ће се десити ако ово не научим	1	2	3	4	5	6	(7)
13.	Сигуран сам да могу да разумијем најсложеније дијелове градива које учим	1	2	3	4	5	(6)	7
14.	Бирам градиво за учење које подстиче моју радозналост чак и ако је тешко за учење	1	2	3	(4)	5	6	7
15.	Ако се довољно потрудим разумјећу градиво	1	2	3	4	5	6	(7)
16.	Имам узнемирујући осјећај док учим	(1)	2	3	4	5	6	7
17.	Сигуран сам да ћу добро научити градиво које спремам	1	2	3	4	5	6	(7)
18.	Вјерујем да ћу бити успјешан у овом разреду	1	2	3	(4)	5	6	7
19.	Најважније ми је тренутно да покушам што детаљније разумјети	1	2	3	4	5	6	(7)

	градиво које учим							
20.	Када год имам прилику, бирам да учим неко градиво, иако оно можда неће бити питано за оцјену	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ако не разумијем градиво то је зато што се нисам довољно потрудио	1	2	3	4	5	6	7
22.	Осјећам да ми срце убрзано лупа док учим	1	2	3	4	5	6	7
23.	Сигуран сам да могу савладати вјештине које се уче у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
24.	Желим да успјем у учењу зато што ми је важно да покажем способности мојој породици, пријатељима и другима	1	2	3	4	5	6	7
25.	Узимајући у обзир тешкоће градива, наставника, и моје вјештине, мислим да ћу бити успјешан у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
26.	Док учим подвлачим материјал да би ми помогло да организујем своје мисли	1	2	3	4	5	6	7
27.	Током часа често пропустим важне биљешке зато што мислим на неке друге ствари	1	2	3	4	5	6	7
28.	Када учим често покушавам да објасним градиво другу из разреда или пријатељу	1	2	3	4	5	6	7
29.	Обично учим на мјесту гдје могу да се сконцентришем на рад и учење	1	2	3	4	5	6	7
30.	Док читам градиво смишљам питања која ће ми помоћи да се фокусирам на учење	1	2	3	4	5	6	7
31.	Често ми је досадно или лијено када учим градиво, тако да одустанем и прије него завршим планирано	1	2	3	4	5	6	7
32.	Док учим, преиспитујем оно што сам чуо или прочитао па одлучим да ли да то сматрам исправним и увјерљивим	1	2	3	4	5	6	7
33.	Када учим практикујем да изговарам за себе градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
34.	Иако имам тешкоће у учењу градива трудим се да радим самостално без ичије помоћи	1	2	3	4	5	6	7
35.	Када се збуним у вези нечега што читам и учим, вратим се назад и покушам да то боље разумијем	1	2	3	4	5	6	7
36.	Када учим пролазим кроз градиво и биљешке са часова и покушавам наћи најважније идеје	1	2	3	4	5	6	7
37.	Планирам вријеме за учење и придржавам га се	1	2	3	4	5	6	7
38.	Ако је текст који учим тежак за разумијевање ја мијењам начин учења	1	2	3	4	5	6	7
39.	Да бих завршио задатак или лекцију често радим са другим ученицима	1	2	3	4	5	6	7

40.	Када учим, читам моје биљешке и материјале за градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
41.	Када је у тексту или на часу представљена теорија, тумачење или закључак, ја покушавам одлучити постоји ли добар поткрепљујући доказ за то	1	2	3	4	5	6	7
42.	Учим напорно да би успио, чак иако не волим то што учим	1	2	3	4	5	6	7
43.	Док учим правим једноставне графиконе, дијаграме, скице или табеле које ми помажу да организујем градиво	1	2	3	4	5	6	7
44.	Када учим често одвојим вријеме да продискутујем са групом ученика из разреда о томе	1	2	3	4	5	6	7
45.	Третирам градиво као полазну тачку и покушавам развити сопствене идеје о томе што учим	1	2	3	4	5	6	7
46.	Тешко ми је да се придржавам распореда учења	1	2	3	4	5	6	7
47.	Када учим повезујем информације из различитих извора као што су предавања, текстови, дискусије и сл.	1	2	3	4	5	6	7
48.	Прије детаљног учења градива, ја на брзину погледам прво како је то градиво организовано	1	2	3	4	5	6	7
49.	Постављам себи питања да будем сигуран да разумијем градиво које учим	1	2	3	4	5	6	7
50.	Мијењам начин учења да би се прилагодио захтјевима градива или ономе што наставник тражи	1	2	3	4	5	6	7
51.	Често откријем да не разумијем оно што сам учио/учила	1	2	3	4	5	6	7
52.	Питам наставника да ми појасни оно што не разумијем добро	1	2	3	4	5	6	7
53.	Док учим, памтим неке кључне ријечи, како би ме подсјетиле на важне дијелове градива	1	2	3	4	5	6	7
54.	Када су задаци или градиво тешки ја одустанем или учим само лакше дијелове	1	2	3	4	5	6	7
55.	Прво покушам добро размислити о градиву које учим и о томе шта се очекује од мене, него да поново испочетка ишчитавам градиво	1	2	3	4	5	6	7
56.	Кад год је то могуће, покушавам да повежем градиво које учим са градивом из других предмета	1	2	3	4	5	6	7
57.	Док учим, листам своје биљешке са часа и правим скицу најважнијих дијелова градива	1	2	3	4	5	6	7
58.	Док читам градиво покушавам	1	2	3	4	5	6	7

	повезати материјал са оним што већ знам							
59.	Имам редовно мјесто намјењено за учење	1	2	3	4	5	6	7
60.	Покушавам да се поиграм са сопственим идејама повезаним са оним што учим	1	2	3	4	5	6	7
61.	Док учим пишем кратке сажетке главних идеја из текстова и биљешки са часа	1	2	3	4	5	6	7
62.	Када не разумијем градиво питам другог ученика из разреда за помоћ	1	2	3	4	5	6	7
63.	Упоредо читам садржај који учим и своје биљешке са часа, па тако покушавам да повежем градиво	1	2	3	4	5	6	7
64.	Бринем да не заостајем са градивом и да на вријеме извршавам седмичне обавезе око учења	1	2	3	4	5	6	7
65.	Када год читам или чујем неку тврдњу или закључак о нечему, ја размишљам да ли постоји нека друга опција и друга могућност за то	1	2	3	4	5	6	7
66.	Док учим, пишем листу најважнијих чињеница из градива и памтим их	1	2	3	4	5	6	7
67.	Похађам часове редовно	1	2	3	4	5	6	7
68.	Чак и ако је градиво досадно или тешко ја успјевам наставити са радом док не завршим	1	2	3	4	5	6	7
69.	Покушавам наћи ученике у разреду које могу питати за помоћ око учења ако је то потребно	1	2	3	4	5	6	7
70.	Када учим покушавам да одредим шта не разумијем добро	1	2	3	4	5	6	7
71.	Не трошим много времена на учење јер сам преокупиран неким другим активностима	1	2	3	4	5	6	7
72.	Када учим постављам себи циљеве да би усмјерио активности у сваком периоду учења	1	2	3	4	5	6	7
73.	Ако се збуним хватајући биљешке ја се побринем да то касније себи разјасним	1	2	3	4	5	6	7
74.	Ријетко нађем времена да поновим градиво прије контролног или било које провјере	1	2	3	4	5	6	7
75.	Док учим један предмет, покушавам да примјеним градиво и неке идеје и на друге предмете	1	2	3	4	5	6	7

Прилог 3. Скала за мјерење васпитног стила родитеља

Молимо вас да у табели која слиједи искрено процјените нека понашања ваших родитеља. Исту тврдњу је потребно процјенити посебно за оца а посебно за мајку. У складу са твојом процјеном тврдње упиши знак X у одговарајући квадрат.

		Мајка					Отац				
Р.б.	Означи колико су следеће тврдње, према твом мишљењу, тачне **за твоју мајку а колико за твог оца**	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан сам	Слажем се	У потпуности се слажем	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан сам	Слажем се	У потпуности се слажем
3.	Са родитељима могу да ријешим било који проблем који имам	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	Не намеће своје мишљење већ се труди да разумије моје ставове	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	Прати моје понашање и заједно превазилазимо настале тешкоће и проблеме	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.	Зна да препозна када ме нешто мучи иако се не жалим	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	Равноправно учествујемо у доношењу одлука	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	Са родитељима могу отворено да комуницирам	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	Примјети било какве промјене на мени	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.	Охрабрује ме ако ми нешто не иде добро	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.	Не изриче забране и казне, а када то и чини то траје кратко и брзо заборави	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.	Толерише ми све моје несташлуке, чак и оне јако лоше	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.	Понекад постави нека ограничења али на крају ипак попусти	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		Мајка					Отац				
19.	Дозвољава ми да радим оно што ја желим	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.	Пријети казнама али их не	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	спроводи										
22.	Сажали се на мене па ипак попусти у захтјевима које поставља	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.	Ако се само мало потрудим могу да је/ га убједим да се предомисли око нечега	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28.	Имам страх када треба нешто да јој/му саопштим	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29.	Испољавају љутњу и иритацију ако се моје мишљење разликује од њиховог	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30.	Ограничава ме у неким мојим жељама	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35.	Тражи од мене нешто што ја не могу да урадим, нешто немогуће и превише захтјевно	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38.	Увијек сам зависан од родитеља (морам да радим како они кажу)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39.	Често ми пријети	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		Мајка					Отац				
51.	Има много обавеза и не обраћа пажњу на мене	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52.	Родитеље није брига за моја осјећања, ни када сам тужан ни када сам срећан	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
54.	Не зна са ким се дружим и ко су ми пријатељи	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
55.	Не примјети неке промјене на мени	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
56.	Никад ме не пита како сам провео/ла дан	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
58.	Не показује бригу ни за моје успјехе ни за моје неуспјехе	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
61.	Не коментарише ни моје добро ни лоше понашање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Прилог 4. Инвентар породичног функционисања

	За свако питање означите одговор који најбоље описује начин на који видите своју породицу. **Ако сматрате да је ваш одговор између два непарна означена броја, изаберите паран број између њих.**	**Потпуно** одговара мојој породици		**Понекад** одговара мојој породици		**Уопште не** одговара мојој породици
1.	Чланови породице обраћају пажњу на осјећања других чланова	1	2	3	4	5
2.	Чланови моје породице радије раде неке ствари заједно, него са другим људима	1	2	3	4	5
3.	Сви имамо право гласа у породичним плановима	1	2	3	4	5
4.	Одрасли чланови породице разумију и прихватају породичне одлуке	1	2	3	4	5
5.	Одрасли чланови породице се боре и такмиче једни са другима	1	2	3	4	5
6.	У мојој породици постоји блискост али је сваком члану дозвољено да буде посебан и другачији	1	2	3	4	5
7.	Прихватамо пријатеље сваког члана породице	1	2	3	4	5
8.	Постоји збуњеност у мојој породици јер се не зна ко је вођа породице	1	2	3	4	5
9.	Чланови породице се често грле и често су у физичком контакту	1	2	3	4	5
10.	Чланови породице често исмијавају једни друге	1	2	3	4	5
11.	Говоримо оно што мислимо без обзира на ситуацију	1	2	3	4	5
12.	У нашем дому се осјећамо вољено	1	2	3	4	5
13.	Чак и када се осјећамо блиским стид нас је да то признамо	1	2	3	4	5
14.	Често се свађамо и никада не рјешавамо проблем	1	2	3	4	5
15.	Наши најсрећнији тренуци су код куће	1	2	3	4	5
16.	Одрасли чланови наше породице су јаке вође	1	2	3	4	5
17.	Будућност наше породице изгледа добро	1	2	3	4	5
18.	Обично кривимо једну особу у нашој породици када ствари иду како не треба	1	2	3	4	5
19.	Чланови породице се често разилазе (свако на своју страну; свако својим путем)	1	2	3	4	5
20.	Поносни смо што је наша породица блиска	1	2	3	4	5
21.	Наша породица заједнички успјешно рјешава проблеме	1	2	3	4	5
22.	Чланови породице изражавају своју блискост и топлину једни према другима	1	2	3	4	5
23.	У нашој породици је нормално свађати се и викати	1	2	3	4	5

24.	Један од одраслих чланова породице има међу дјецом свог миљеника	1	2	3	4	5
25.	Када ствари не иду како треба ми оптужујемо једни друге	1	2	3	4	5
26.	У породици говоримо оно што осјећамо и мислимо	1	2	3	4	5
27.	Чланови наше породице радије сарађују са другим људима него са члановима наше породице	1	2	3	4	5
28.	Чланови наше породице обраћају пажњу једни на друге, пазе и слушају шта други чланови говоре	1	2	3	4	5
29.	Бринемо се да не повриједимо осјећања једни другима	1	2	3	4	5
30.	Расположење у мојој породици је често „утучено“ и тужно	1	2	3	4	5
31.	Много се свађамо	1	2	3	4	5
32.	Један члан породице контролише и води породицу	1	2	3	4	5
33.	Већину времена је моја породица срећна	1	2	3	4	5
34.	Сваки члан породице преузима одговорност за своје понашање	1	2	3	4	5

35.	На скали од 1 до 5 своју породицу бих оцјенио/ла као:	Моја породица одлично функционише заједно				Моја породица уопште не функционише заједно и заиста нам је потребна помоћ
		1	2	3	4	5

36.	На скали од 1 до 5 оцјенио/ла би независност у мојој породици као:	Нико није независан. Нема отворених расправа. Чланови породице се ослањају једни на друге ради задовољства		Понекад смо независни. Постоје нека неслагања. Чланови породице налазе задовољство и унутар и ван породице		Чланови породице обично иду својим путем. Несугласице су отворене. Чланови породице траже задовољство ван породице
		1	2	3	4	5

Прилог 5. Скала за мјерење нивоа захтјева и степена подршке

У табели која слиједи наведена су нека понашања твојих родитеља. Прочитај тврдње и одговори заокруживањем броја чије се значење најбоље слаже са вашим ставом о томе колико су често присутни ти облици понашања код твојих родитеља.

Бројеви имају следећа значења:

1- Никад
2- Врло ријетко
3- Ријетко
4- Неодлучан сам
5- Често
6- Врло често
7- Увијек

Р.б.	Тврдње	Одговори						
2.	Родитељи ми постављају циљеве које није лако остварити	1	2	3	(4)	5	6	7
3.	Тешко је испунити захтјеве које родитељи пред мене постављају	1	2	3	(4)	5	6	7
5.	Родитељи постављају доста нових задатака за мене	1	2	3	(4)	5	6	7
6.	Дешава ми се да ме родитељи изненаде новим и неочекиваним захтјевима	1	2	(3)	4	5	6	7
7.	Родитељи су задовољни тек кад испуним све што очекују од мене	1	2	3	4	5	6	(7)
8.	Родитељи су спремни да прекину неку своју активност да би помогли мени око неке моје активности	1	2	3	(4)	5	6	7
9.	Родитељи ме тјеше када не успијем у нечему	1	2	3	4	5	6	(7)
10.	Родитељи показују разумијевање ако у школи добијем лошу оцјену	1	2	3	(4)	5	6	7
11.	Лако ми је да родитељима објасним кад имам неких проблема у школи	1	2	3	4	(5)	6	7
12.	Разговарам са родитељима о стварима које ми се догађају у школи	1	2	3	4	5	(6)	7
14.	Родитељи су спремни да се укључе у различите ствари које ја радим	1	2	3	4	(5)	6	7
15.	Ако добијем слабу оцјену, истог дана то саопштим родитељима	1	2	3	4	5	(6)	7

Прилог 6. Скала за мјерење хумора наставника

У табели која слиједи описана су нека понашања наставника. Твој задатак је да процјениш код коликог броја наставника су присутне сљедеће особине заокруживањем одговарајућег броја.

Бројеви имају следећа значења:

1- Нема таквих наставника
2- Врло је мало таквих наставника
3- Таквих је око половине
4- Већина је таквих наставника
5- Сви наставници су такви

Р.б.		Нема таквих наставника	Врло је мало таквих	Таквих је око половине	Већина наставника је таква	Сви су такви
1.	Користи хумор везан за наставни материјал	1	2	3	4	5
2.	Користи духовите материјале (нпр.слику или видео) како би илустровао/ла неки примјер или појам	1	2	3	4	5
3.	Исприча шалу или виц везан за садржај учења	1	2	3	4	5
4.	Преприча смјешну причу која је везана за садржај учења	1	2	3	4	5
5.	Користи глуму или неки други начин како би илустровао наставно градиво	1	2	3	4	5
6.	Осмишљава вјежбе у којима ученици играју улоге како би илустровали градиво	1	2	3	4	5
7.	На креативан и забаван начин користи ријечи како би објаснио/ла градиво	1	2	3	4	5
8.	Прича духовите приче невезане за садржај градива који учимо	1	2	3	4	5
9.	Прича вицеве који нису везани за садржај учења	1	2	3	4	5
10.	Користи критички, цинични или саркастични хумор о неким општим темама које немају везе са садржајем учења	1	2	3	4	5
11.	У току наставе шали се на свој рачун	1	2	3	4	5
12.	Прича неки срамотни догађај о себи у настави	1	2	3	4	5
13.	Користи шалу на властити рачун након што направи неку грешку у настави	1	2	3	4	5
14.	Користи вулгаран језик на хумористичан начин	1	2	3	4	5
15.	Прави шале око опијања на хумористичан начин	1	2	3	4	5
16.	На шаљив начин разговара о дрогама или другим нелегалним активностима и средствима	1	2	3	4	5

17.	Прави шале на рачун ученика и њихове интелигенције	1	2	3	4	5
18.	Прави хумористичке коментаре о личном животу или интересовањима ученика	1	2	3	4	5
19.	Задиркује ученике на рачун њиховог облачења	1	2	3	4	5
20.	Прави шале или задиркује ученике на рачун пола	1	2	3	4	5
21.	Користи смијешне коментаре о вјерској припадности ученика	1	2	3	4	5
22.	Прича вицеве или има хумористичне коментаре о стереотипима/предрасудама неких група	1	2	3	4	5
23.	Прича вицеве или хумористичке коментаре који су везани за расне или етничке групе	1	2	3	4	5
24.	Користи хумор усмјерен према одређеним вјерским групама	1	2	3	4	5
25.	Користи вицеве и хумористичне коментаре о хомосексуалцима	1	2	3	4	5

Прилог 7. Скала за мјерење стила рада наставника

У табели која слиједи описана су нека понашања наставника. Твој задатак је да процијениш код коликог броја наставника су присутне сљедеће особине заокруживањем одговарајућег броја.

Бројеви имају следећа значења:

1- Нема таквих наставника
2- Врло је мало таквих наставника
3- Таквих је око половине
4- Већина је таквих наставника
5- Сви наставници су такви

Р.б.		Нема таквих наставника	Врло је мало таквих	Таквих је око половине	Већина је таквих наставника	Сви су такви
2.	Наставници дозвољавају ученицима да изнесу своје мишљење	1	2	3	(4)	5
6.	Наставници уважавају наше приједлоге за рад	1	2	3	(4)	5
7.	Наставници постављају јасна упутства у раду	1	2	3	(4)	5
8.	Наставници објашњавају разлоге који стоје иза њихових одлука	1	2	3	(4)	5
10.	Наставници хвале и награђују ученике за рад и труд	1	2	3	(4)	5
11.	Наставници заједно са ученицима рјешавају све проблеме који се јаве	1	2	3	(4)	5
13.	Наставници увијек образложе зашто смо добили одређену оцјену	1	2	3	(4)	5
14.	Наставници су увијек спремни за помоћ и сарадњу	1	2	3	(4)	5
16.	Наставници помажу ученицима да организују свој рад и учење	1	(2)	3	4	5
17.	Наставници дају све од себе да ученици што квалитетније науче градиво	1	2	3	(4)	5
18.	Наставници проналазе начине како да помогну ученицима	1	2	3	(4)	5
20.	Наставници подстичу ученике да се међусобно поштују и помажу	1	2	3	(4)	5
23.	Наставницима није много важно шта се дешава на часу	1	(2)	3	4	5
24.	Наставници се не укључују много у процес учења и не помажу ученицима у раду	1	(2)	3	4	5
27.	Наставници ријетко дају смјернице ученицима	1	(2)	3	4	5
29.	Наставници уопште не обраћају пажњу на	(1)	2	3	4	5

	ученике у току часа					
30.	Наставници не дају никакве коментаре за рад ученика, ни похвале ни критике	(1)	2	3	4	5
31.	Наставницима је свеједно да ли ће ученици радити на часу или не	(1)	2	3	4	5
32.	Наставници не придају много пажње када постижемо добре а и лоше резултате	1	(2)	3	4	5
35.	Наставници не обраћају пажњу на ученике који не учествују у раду и учењу	(1)	2	3	4	5
44.	Наставници кроз оцјене рјешавају дисциплинске проблеме	1	(2)	3	4	5
45.	Наставници воле и уживају да се понашају као „шефови“ и да наређују	1	(2)	3	4	5
46.	Наставници се често ученицима обраћају повишеним тоном	(1)	2	3	4	5
47.	Наставници дисциплину одржавају строгим правилима и казнама	1	(2)	3	4	5
56.	Наставници желе да се ученици њих плаше (или да строгим правилима „застраше“ ученике)	1	(2)	3	4	5
57.	Наставници нас грде и критикују ако се наша понашања не подударају са њиховим очекивањима	1	2	(3)	4	5
58.	Наставници казне ученике који не извршавају своје школске обавезе	1	2	(3)	4	5

Прилог 8. Скала за мјерење приступа учењу

Прочитајте тврдње у табели и одговорите заокруживањем броја чије значење се најбоље слаже са вашим ставом о томе што је наведено у тврдњи. Бројеви имају следећа значења:

1- Никада или врло ријетко важи за мене
2- Понекад важи за мене
3- И важи и не важи за мене
4- Често важи за мене
5- Увијек или скоро увијек важи за мене

Р.б.	Тврдње	Одговори				
1.	Сматрам да ме учење понекад доводи до осјећаја дубоког личног задовољства	1	2	3	4	5
2.	Сматрам да морам уложити довољно напора и рада на некој теми да бих савладао/ла садржаје до нивоа којим сам задовољан/на	1	2	3	4	5
3.	Циљ ми је да добијем добру оцјену уз што мање труда	1	2	3	4	5
4.	Озбиљно учим оно што је дато на часу	1	2	3	4	5
5.	Осјећам да свака тема може бити веома интересантна ако јој се посветим	1	2	3	4	5
6.	Већину нових тема сматрам интересантним и често посвећујем додатно вријеме покушавајући да добијем више информација о њима	1	2	3	4	5
7.	Не сматрам учење интересантим па тако свој рад сводим на минимум	1	2	3	4	5
8.	Учим неке ствари напамет, понављајући их изнова и изнова док их не научим напамет иако их не разумијем	1	2	3	4	5
9.	Сматрам да проучавање неких тема може бити једнако узбудљиво као добра књига или филм	1	2	3	4	5
10.	Провјеравам сам себе све док потпуно не разумијем оно што учим	1	2	3	4	5
11.	Сматрам да из већине предмета могу добити добру оцјену ако меморишем кључне дијелове умјесто покушавања да их разумијем	1	2	3	4	5
12.	Генерално учим само оно што је потребно јер је непотребно радити било шта додатно	1	2	3	4	5
13.	Потрудим се око учења јер ми је интересантно оно што учим	1	2	3	4	5
14.	Проводим доста слободног времена истражујући о интересантним темама које су биле предмет различитих часова	1	2	3	4	5
15.	Није корисно улагати велики напор у разумијевање оног што се учи јер то дјелује збуњујуће а и троши вријеме	1	2	3	4	5
16.	Наставници не би требало да очекују од ученика да троше значајно вријеме на учење градива које сви знају да неће бити питано	1	2	3	4	5
17.	Долазим на већину часова са питањима на која	1	2	3	4	5

	желим да добијем одговоре					
18.	Трудим се да погледам и пронађем већину градива која је препоручена на часовима	1	2	3	4	5
19.	Не видим сврху учења онога што се неће наћи на контролном	1	2	3	4	5
20.	Сматрам да је најбољи начин добијања добре оцјене запамтити одговоре на највјероватнија питања	1	2	3	4	5

Прилог 9. Скала за мјерење екстраверзије као особине личности

У табели која слиједи прочитајте тврдње и одговорите заокруживањем броја који највише одговара вашем степену слагања са наведеном тврдњом.

Бројеви имају следеће значење:

1- Уопште се не слажем
2- Углавном се не слажем
3- Нисам сигуран
4- Углавном се слажем
5- Потпуно се слажем

Р.б.	Тврдње	Одговори				
1.	Дружим се са великим бројем људи	1	2	3	4	5
2.	Волим људе	1	2	3	4	5
3.	Ја сам пријатна особа	1	2	3	4	5
4.	Причљив/а сам	1	2	3	4	5
5.	Углавном сам добро расположен/а	1	2	3	4	5
6.	Веома сам срдачан/на	1	2	3	4	5
7.	Ја сам ведра особа	1	2	3	4	5
8.	Веома сам друштвен/а	1	2	3	4	5
9.	Лако се зближавам са људима	1	2	3	4	5
10.	Пун/а сам енергије	1	2	3	4	5

Прилог 10. Упитник за наставнике

54.

Поштовани наставници,

Овим путем желимо да прикупимо ваше ставове у вези са учењем ваших ученика. Молимо вас да на свако питање одговорите потпуно искрено. У првом дијелу упитника потребно је да заокружите слово испред понуђеног одговора, док је у другом скала ставова са објашњењем, на којој треба да означите степен слагања са понуђеним тврдњама. Истраживање је анонимно, користи се у истраживачке сврхе те није потребно да се потписујете.

Хвала Вам на сарадњи!

1. **Пол:** а) мушки б) женски

2. **Радите ли у :** а) основној школи б) средњој школи

3. **Године радног стажа:**

   а) до 5 година
   б) од 5 до 10 година
   в) 10 и више година

4. **Стручна спрема наставника**:

   а) виша
   б) факултет
   в) мастер/магистарски
   г) докторат

5. **Предмет који предајете**:

   Српски језик

Прилог 11. Скала за наставничку процјену саморегулисаног учења ученика

54.

Поштовани наставници,

У табели која слиједи наведени су неки ставови о мотивацији и учењу ваших ученика. Запамтите да не постоје тачни или погрешни одговори, само одговорите што искреније могуће. Користите доњу скалу да одговорите на питања: ако мислите да је изјава потпуно тачна за вас заокружите 7; ако нека тврдња уопште није тачна за вас заокружите 1. Ако је тврдња мање или више тачна за вас пронађите број између 1 и 7 који је за вас најодговарајући.

1 Уопште није тачно	**2**	**3**	**4** Неутрално (подједнако и тачно и нетачно)	**5**	**6**	**7** Потпуно тачно

Р.б.		Уопште није тачно			Неутрално			Потпуно тачно
1.	Ученици преферирају градиво које је за њих изазовно и тако науче нове ствари	1	2	3	4	5	6	7
2.	Ако ученици уче на исправан начин, могу да науче градиво	1	2	3	4	5	6	7
3.	Док приступају учењу, ученици размишљају о томе колико им лоше иде у поређењу са другим ученицима	1	2	3	4	5	6	7
4.	Док уче, ученици вјерују да ће добити добру оцјену	1	2	3	4	5	6	7
5.	Ученици су сигурни да ће док уче, разумјети и најтеже дијелове градива у тексту	1	2	3	4	5	6	7
6.	Добијање добре оцјене је за ученике најзадовољавајућа ствар тренутно	1	2	3	4	5	6	7
7.	Док уче, ученици размишљају о оним дијеловима које не могу научити	1	2	3	4	5	6	7
8.	Грешка је ученика ако не науче градиво	1	2	3	4	5	6	7
9.	Најважнија ствар за ученике је побољшање општег просјека па је њихова главна брига добијање добрих оцјена	1	2	3	4	5	6	7
10.	Ученици су сигурни да могу разумјети основе (најважније	1	2	3	4	5	6	7

	дијелове текста)							
11.	Ученици желе да добију боље оцјене од других и такмиче се међусобно	1	2	3	4	5	6	7
12.	Док уче, ученици размишљају о посљедицама неуспјеха	1	2	3	4	5	6	7
13.	Ученици су сигурни да могу да разумију најсложеније дијелове градива	1	2	3	4	5	6	7
14.	Ученици бирају градиво које подстиче њихову радозналост чак и ако је тешко за учење	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ако се ученици довољно труде разумјеће градиво	1	2	3	4	5	6	7
16.	Док уче, ученици имају узнемирујући осјећај	1	2	3	4	5	6	7
17.	Ученици су сигурни да ће добро научити градиво које спремају	1	2	3	4	5	6	7
18.	Ученици вјерују да ће бити успјешни у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
19.	Ученике највише задовољава то што покушавају да разумију садржај који уче што детаљније могуће	1	2	3	4	5	6	7
20.	Када имају прилику, ученици бирају садржаје/градиво за учење иако то градиво не гарантује добру оцјену	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ако ученици не разумију градиво, то је зато што се нису довољно потрудили	1	2	3	4	5	6	7
22.	Док ученици уче, срце им лупа убрзано	1	2	3	4	5	6	7
23.	Ученици су сигурни да могу савладати вјештине које се уче у овом разреду	1	2	3	4	5	6	7
24.	Ученици желе да успију у учењу јер им је важно да покажу способности својој породици, пријатељима и другима	1	2	3	4	5	6	7
25.	Ученици су сигурни да ће бити успјешни у овом разреду узимајући у обзир све тешкоће на које наилазе (тешкоће градива, сопствене вјештине, захтјеви наставника и сл.)	1	2	3	4	5	6	7
26.	Док уче, ученици подвлаче материјал како би им то олакшало да организују своје мисли	1	2	3	4	5	6	7
27.	Током часа, ученици често пропусте важне биљешке јер размишљају о неким другим стварима	1	2	3	4	5	6	7

28.	Док уче, ученици често једни другима покушавају објаснити градиво	1	2	3	4	5	6	7
29.	Ученици уче на мјесту гдје могу да се концентришу на рад и учење	1	2	3	4	5	6	7
30.	Док уче, ученици смишљају питања која ће им помоћи да се фокусирају на учење	1	2	3	4	5	6	7
31.	Ученицима је често досадно или лијено док уче градиво, па одустану и прије него заврше планирано	1	2	3	4	5	6	7
32.	Ученици преиспитују ствари које су чули или прочитали па тек онда одлуче да ли их треба сматрати увјерљивим	1	2	3	4	5	6	7
33.	Док уче, ученици практикују да изговарају за себе градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
34.	Иако ученици имају тешкоће у учењу градива, труде се да раде самостално без ичије помоћи	1	2	3	4	5	6	7
35.	Ученици се врате назад и покушавају да разумију градиво када наиђу на нешто што им није јасно	1	2	3	4	5	6	7
36.	Док уче, ученици пролазе кроз градиво и биљешке са часова, покушавајући пронаћи најважније идеје	1	2	3	4	5	6	7
37.	Ученици паметно (добро) користе своје вријеме за учење	1	2	3	4	5	6	7
38.	Ученици мијењају начин учења ако им је градиво тешко за разумијевање	1	2	3	4	5	6	7
39.	Да би завршили задатак или лекцију, ученици често раде са другим ученицима	1	2	3	4	5	6	7
40.	Док уче, ученици читају своје биљешке и материјале за учење изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
41.	Када је на часу или у тексту представљена теорија, тумачење или закључак, ученици размишљају о томе да ли постоји добар поткрепљујући доказ за то	1	2	3	4	5	6	7
42.	Ученици уче напорно да би успјели чак и ако не воле то што уче	1	2	3	4	5	6	7
43.	Док уче, ученици праве графиконе, скице, табеле или мапе које им помажу да	1	2	3	4	5	6	7

	организују градиво							
44.	Док уче, ученици често одвоје вријеме да продискутују са групом ученика из разреда о томе	1	2	3	4	5	6	7
45.	Ученици третирају градиво као полазну тачку и покушавају развити сопствене идеје о томе што уче	1	2	3	4	5	6	7
46.	Ученицима је тешко да се придржавају распореда учења	1	2	3	4	5	6	7
47.	Док уче, ученици повезују информације из различитих узвора као што су текстови, предавања са часа, дискусије и сл.	1	2	3	4	5	6	7
48.	Прије учења ученици летимично погледају како је градиво организовано	1	2	3	4	5	6	7
49.	Ученици постављају себи питања док уче, како би били сигурни да разумију градиво	1	2	3	4	5	6	7
50.	Ученици мијењају начин учења да би се прилагодили захтјевима градива или ономе што тражи наставник	1	2	3	4	5	6	7
51.	Ученици често открију да не разумију оно што уче	1	2	3	4	5	6	7
52.	Ученици ме питају за помоћ и објашњење онда када нешто не разумију добро	1	2	3	4	5	6	7
53.	Ученици меморишу кључне ријечи док уче, како би их подсјетиле на важне концепте	1	2	3	4	5	6	7
54.	Када су задаци градива тешки, ученици одустану или уче само лакше градиво	1	2	3	4	5	6	7
55.	Ученици радије покушавају добро размислити и одлучити шта се од њих очекује него поново ишчитавати градиво изнова и изнова	1	2	3	4	5	6	7
56.	Док уче, ученици повезују идеје градива са идејама из других предмета кад год је то могуће	1	2	3	4	5	6	7
57.	Док уче, ученици листају своје биљешке са часа и праве скицу важних концепата	1	2	3	4	5	6	7
58.	Док читају градиво и уче, ученици повезују материјал са оним што већ знају	1	2	3	4	5	6	7
59.	Ученици имају редовно мјесто намјењено за учење	1	2	3	4	5	6	7
60.	Ученици се покушавају							

	поиграти са сопственим идејама повезаним са оним што уче	1	2	3	4	5	6	7
61.	Док уче, ученици записују кратке сажетке главних идеја из текстова и биљешки са часа	1	2	3	4	5	6	7
62.	Када ученици не разумију градиво, траже помоћ од другог ученика из разреда	1	2	3	4	5	6	7
63.	Док уче, ученици покушавају разумјети градиво повезујући (правећи везе) између читања и оног што су записивали на часу	1	2	3	4	5	6	7
64.	Ученици брину о томе да не изостају са градивом и да на вријеме извршавају седмичне обавезе око учења	1	2	3	4	5	6	7
65.	Кад год ученици читају или чују неку тврдњу, закључак о нечему, они размишљају о могућим алтернативама	1	2	3	4	5	6	7
66.	Док уче, ученици праве листу важних тврдњи и меморишу их	1	2	3	4	5	6	7
67.	Ученици похађају часове редовно	1	2	3	4	5	6	7
68.	Чак и ако је градиво досадно или тешко, ученици успијевају наставити са радом и учењем док не заврше	1	2	3	4	5	6	7
69.	Ако им је потребна помоћ око градива, ученици покушавају наћи друга из разреда који ће им помоћи	1	2	3	4	5	6	7
70.	Док уче, ученици знају да одреде онај дио градива који не разумију добро	1	2	3	4	5	6	7
71.	Ученици не троше много времена на учење због неких других активности	1	2	3	4	5	6	7
72.	Док уче, ученици постављају себи циљеве како би усмјерили активности у сваком кораку учења	1	2	3	4	5	6	7
73.	Ученици се труде да касније разјасне себи оно што им није јасно или оно што их је збунило	1	2	3	4	5	6	7
74.	Ученици ријетко понављају градиво прије контролног или прије било које друге провјере	1	2	3	4	5	6	7
75.	Ученици покушавају да примјене идеје из текста који уче и на друге предмете, дискусије и сл.	1	2	3	4	5	6	7

Биографија аутора

Сања Живановић, рођена је 12.03.1992. године у Сарајеву. Основну школу завршила је у Фочи, а средњу саобраћајну у Сарајеву. Студиј педагогије уписала је академске 2011/2012. године на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. У октобру 2015. године стекла је звање дипломирани педагог, одбраном завршног рада под називом „Ставови студената и педагога у школама о професионалној оспособљености која се стиче током студија“, под менторством проф. др Златка Павловића.

Други циклус студија педагогије уписала је академске 2015/2016. године на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Тему мастер рада под називом „Илустрације у основношколским уџбеницима у Републици Српској“ одбранила је у марту 2018. године под менторством проф. др Златка Павловића.

Радно искуство почиње у дјечијем вртићу „Чика Јова Змај“ у Фочи, као васпитач, а од октобра 2018. запослена је на Медицинском Факултету у Фочи. Тренутно у звању вишег асистента за ужу научну област Општа педагогија, ангажована на студијским програмима Специјалне едукације и рехабилитације и Здравствене његе.

Трећи циклус студија на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци уписала је 2020/2021. До сада је учествовала на неколико научних скупова, једном научно-истраживачком пројекту, те написала и објавила неколико радова у научним часописима.

Прилог 2.

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације
Сања Живановић
Датум, мјесто и држава рођења аутора
12.03.1992. Сарајево, Босна и Херцеговина
Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања
08.10.2015. Филозофски факултет Пале, Универзитет у Источном Сарајеву
Датум одбране мастер / магистарског рада аутора
08.03.2018.
Наслов мастер / магистарског рада аутора
Илустрације у основношколским уџбеницима у Републици Српској
Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада
мастер педагогије
Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације
доктор педагошких наука
Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Назив докторске дисертације и датум одбране
Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу 08. 09. 2026.
Научна област дисертације према CERIF шифрарнику
S 270
Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације
Ментор: проф. др Ранка Перућица
Коментор: проф. др Бране Микановић
проф. др Татјана Михајловић
проф. др Љиљана Јерковић
проф. др Тања Станковић-Јанковић
проф. др Златко Павловић
проф. др Јелена Круљ

У Бањој Луци, дана 14. 07. 2026. године

Декан
проф. др Срђан Душанић

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ЧЛАНИЦА: Филозофски факултет

ИЗВЈЕШТАЈ

за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада[1]

1. ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Орган који је именовао комисију: Научно-наставно вијеће Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци

Датум именовања комисије: 13.05.2026.

Број одлуке: 07/3.746-12/26

Чланови комисије:

1. Проф. др Татјана Михајловић | редовни професор
   Презиме и име | Звање
   Педагогија: Општа педагогија
   Научно поље и ужа научна/умјетничка област
   Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци | предсједник комисије
   Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији

2. Проф. др Љиљана Јерковић | ванредни професор
   Презиме и име | Звање
   Педагогија: Дидактика, Општа педагогија
   Научно поље и ужа научна/умјетничка област
   Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци | члан комисије
   Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији

3. Проф. др Тања Станковић-Јанковић | редовни професор
   Презиме и име | Звање
   Педагогија: Методика васпитно-образовног рада
   Научно поље и ужа научна/умјетничка област
   Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци | члан комисије
   Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији

4. Проф. др Златко Павловић | редовни професор
   Презиме и име | Звање
   Педагогија: Општа педагогија
   Научно поље и ужа научна/умјетничка област
   Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву | члан комисије
   Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији

Проф. др Јелена Круљ | ванредни професор

[1] У даљем тексту „дисертација / умјетнички рад".

5. Презиме и име	Звање
Педагошке и андрагошке науке: Науке о васпитању	
Научно поље и ужа научна/умјетничка област	
Учитељски факултет Призрен – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовска Митровица	члан комисије
Установа у којој је запослен/а	Функција у комисији

2. ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ

Име, име једног родитеља, презиме: Сања, Милија, Живановић

Датум рођења: 12.03.1992.

Мјесто и држава рођења: Сарајево, Босна и Херцеговина

2.1. Студије првог циклуса или основне студије или интегрисане студије

Година уписа:	2011	Година завршетка:	2015	Просјечна оцјена током студија:	8,48

Универзитет: Универзитет у Источном Сарајеву

Факултет/Академија: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

Стечено звање: Дипломирани педагог

2.2. Студије другог циклуса или мастер студије

Година уписа:	2015	Година завршетка:	2018	Просјечна оцјена током студија:	9,63

Универзитет: Универзитет у Источном Сарајеву

Факултет/Академија: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

Назив завршног рада другог циклуса или мастер тезе, датум одбране:

Илустрације у основношколским уџбеницима у Републици Српској, 08.03.2018.

Ужа научна/умјетничка област завршног рада другог циклуса или мастер тезе:

Општа педагогија

Стечено звање: Мастер педагогије

2.3. Студије трећег циклуса

Година уписа:	2020	Број ECTS бодова остварених до сада:	180	Просјечна оцјена током студија:	9,75

Факултет/Академија: Филозофски факулт ет

Студијски програм: Педагогија

2.4. Приказ научних и стручних односно умјетничких радова студента[2]

Навести појединачне радове, са навођењем DOI бројева, односно концерте / снимљена дјела. Додати потребан број редова. Користити исти стил за навођење свих референци у 2.4.

Р. б.	Основни подаци о научном раду	Цитатна база
1.	**Живановић, С.** (2019). Процјене педагога о оспособљености за истраживање васпитно-образовне праксе. *Наша школа, 25*(1), 95-107. https://doi.org/10.7251/NSK1901095Ž	DOAJ
2.	**Живановић, С.** , Перућица, Р., Калајџић, О., Вуковић, Б. (2020). Професионална оспособљеност студената педагогије и педагога у школама. У М. Николић, М. Вантић-Танић (Ур.), *Унапређење квалитете живота дјеце и младих* (стр.275-280). Удружење за подршку и креативни развој, Едукацијско-рехабилитацијски факултет.	Изабери ...
3.	Perućica, R., Kalajdžić, O., **Živanović, S.**, Kaurin, S. (2020). Learning styles in pupils of primary school final grades. *European Journal of Education Studies, 11*(7), 354-367.	Изабери ...
4.	**Živanović, S.,** Perućica, R. (2021). Model mikroplana u obrnutom dizajnu interaktivne egzemplarne univerzitetske nastave. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavići, 16*, 117-127.	Изабери ...
5.	**Živanović, S.,** Perućica, R., Kalajdžić, O. (2021). Representation of illustrations in primary school textbooks. *Nastava i vaspitanje, 70*(3), 319-332. https://doi.org/10.5937/nasvas2103319Z	ERIH PLUS
6.	**Živanović, S.,** Prodanović, S., Vladičić, S. (2020). Holistički razvoj djeteta kroz jedan model učeće aktivnosti. U T. Grujić (Ur.), *Integrisani pristup u radu sa predškolskom decom učenicima i korisnicima socijalne zaštite* (str. 211-218). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.	Изабери ...
7.	**Živanović, S.,** Perućica, R., Lepičnik Vodopivec, J. (2022). Profil kompetencija učitelja osnovnog obrazovanja. *Hum, 17*(28), 119-147.	ERIH PLUS
8.	Vuković, B., Ćalasan, S., Vegar, A., **Živanović, S.** (2022). Deaf and technology: A bibliometric analysis of scientific literature. *Biomedicinska istraživanja, 13*(2), 118-127. https://10.5937/BII2202118V	DOAJ
9.	Перућица, Р., **Живановић, С.,** Јоргић, Д. (2022). Учење учења у контексту педагошких теоријских спознаја. *Друштвено хуманистичке студије, DHS, 4*(21), 541-558. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.4.541	ERIH PLUS
10.	**Живановић, С.,** Владичић, С. (2022). Истраживањима ка унапређењу предшколске и школске праксе. *Наша школа, 28*(2), 151-171. https://doi.org/10.7251/NSK2202151Z	DOAJ
11.	Prodanović, S., **Živanović, S.,** Vuković, B. (2023). Integrisanost dječijeg razvoja i uloge vaspitača u praksi. *Obrazovanje i vaspitanje* (Raniji naziv	Изабери ...

[2] У складу са чланом 34 Правила студирања на трећем циклусу студија, септембра 2022. године.

	Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić), *18*(19), *33-48.* https://10.5937/ObrVas2319033P	
12.	Vuković, B., **Živanović, S.,** Mastilo, B., Zečević, I. (2023). Screen time in children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Biomedicinska istraživanja, 14*(1), 1-12. https://10.59137/BII202301304V	DOAJ
13.	**Živanović, S.,** Perućica, R., Kaurin, S., Vuković, B., Kalajdžić, O., Ćalasan, S. (2023). Problem (Ne)intencionalnosti u pedagogiji – pogled iz ugla pedagoga. *Društveno humanističke studije DHS,* 23(2), 557-578. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.2.557	ERIH PLUS
14.	Perućica, R., **Živanović, S.,** Kalajdžić, O. (2023). The socio-demographic determinants of primary school pupils' rights and obligations, *Теме, 47*(1), 49-68. https://doi.org/10.22190/TEME211129005p	ERIH PLUS
15.	**Živanović, S.,** Perućica, R., Vuković, B., Ćalasan, S. (2024). Uloga roditelja i njihove procjene podsticanja aspekata razvoja djece ranog uzrasta. *Društveno humanističke studije DHS, 26*(2), 1083-1100. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2024.9.2.1083	ERIH PLUS
16.	Перућица, Р., Калајџић, О., Бакоч, А., **Живановић, С.,** Шкипина, Д. (2024). Квалитет живота породица дјеце са сметњама у развоју: утицај породичних карактеристика и нивоа стреса. *Зборник радова Филозофског факултета,* 54(4), 383-408. https://doi.org/10.5937/zrffp54-50685	ERIH PLUS
17.	Madžar-Čančar, A., Ćalasan, S., Vuković, B., **Živanović, S.**, Mastilo, B., Bakoč, A., Zečević, I. (2024). Screen time in preschool-aged children. U H. Memišević (Ur.), *Zbornik radova Međunarodne konferencije Multidisciplinarni pristupi u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji,* (str. 57-65). Udruženje defektologa, edukatora i rehabilitatora STOL. https://doi.org/10.59519/mper6106	CEEOL
18.	Madžar-Čančar, A., Ćalasan, S., Vuković, B., Mićević, J., **Živanović, S.** (2025). The impact of the type of digital content on the communication of preschool children. U H. Memišević (Ur.), *Zbornik radova Međunarodne konferencije Multidisciplinarni pristupi u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji,* (str. 86-94). Udruženje defektologa, edukatora i rehabilitatora STOL. https://doi.org/10.59519/mper7208	CEEOL
19.	**Živanović, S.** (2026). Simbolička igra u razvoju djeteta: istraživački uvidi i savremeni izazovi. *Sineza,* 7(1), 45-62. http://doi.org/10.63356/sin.2026.004	DOAJ
20.	**Живановић, С.,** Перућица, Р., Вуковић, Б. (2026). Хумор наставника у учионици: библиометријска анализа научне литературе. *Настава и васпитање, 75*(1), 61-76. https://doi.org/10.5937/niv75-57895	ERIH PLUS
21.	**Živanović, S.**, Ćalasan, S., Vuković, B., Bakoč, A., Madžar Čančar, A., Mićević, J. (2026). Fenomen ekranizacije i rani razvoj djeteta: savremeni izazovi i istraživački uvidi. *Društveno humanističke studije DHS,* (u štampi/potvrda priložena).	ERIH PLUS
22.	Vuković, B., Ćalasan, S., **Živanović, S.,** Bakoč, A., Kern, B., Zečević, I. (2026). Relationship between Screen Time, Apgar Score and Communication Skills in Children. *Društveno humanističke studije DHS,* (u štampi/potvrda priložena).	ERIH PLUS
Припадност рада ужој научној/умјетничкој области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		☑ ДА ☐ НЕ

3. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ / УМЈЕТНИЧКОГ РАДА

3.1. Наслов дисертације: Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу

3.2. Научно поље и ужа научна област: Педагошке науке, Општа педагогија

3.3. Датум прихватања теме дисертације: Тема докторске дисертације одобрена је одлуком Сената Универзитета у Бањој Луци, број 02/04-3.100-42/25 , дана 30.01.2025.године , а на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета број 07/3.28-19/25 од 15.01.2025. године.

3.4. Датум прихватања Извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора: 30.01.2025. Број одлуке: 02/04-3.100-42/25

3.5. Садржај дисертације уз навођење броја страна:

УВОД (1)

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА (5)

ДЕФИНИСАЊЕ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА: ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКА СТАНОВИШТА И СТРУКТУРНЕ КОМПОНЕНТЕ (6)

Дефинисање основних појмова: учење и саморегулација (6)

Дефинисање саморегулисаног учења: теоријски модели и приступи (8)

Концептуално изједначавање појмова саморегулисано учење, учење учења и ефикасно учење (13)

Разлике између сродних термина: саморегулисано учење и самостално учење (14)

Теоријска полазишта саморегулисаног учења (16)

Конструктивистички приступ као теоријско полазиште саморегулисаног учења (16)

Теорија самодетерминације као теоријско полазиште саморегулисаног учења (19)

Бихевиоризам и когнитивизам као теоријско полазиште саморегулисаног учења (20)

Социокогнитивна теорија као полазиште саморегулисаног учења (21)

Структурне компоненте саморегулисаног учења (22)

Мотивациона компонента саморегулисаног учења (22)

Дихотомија мотивације у учењу (23)

Блиска повезаност интринзичне и екстринзичне мотивације са циљним оријентацијама у учењу (25)

Вјеровање у учење, самоефикасност и анксиозност као саставни дијелови мотивације (27)

Когнитивно-метакогнитивна компонента саморегулисаног учења (30)

Значај и појмовно одређење когнитивних стратегија (30)

Понављање, елаборација и организација градива у учењу (32)

Критичко мишљење у учењу (34)

Метакогниција у учењу (37)

Понашајна компонента саморегулисаног учења: управљање ресурсима у учењу (40)

ИНДИВИДУАЛНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (44)

Интроверзија и екстраверзија: особине личности и њихова биолошка основа (44)

Теоријска дихотомија интровертних и екстравертних ученика (46)

Приступи учења код ученика (49)

Дубински и површински приступ учењу: теоријска дихотомија (50)

ПОРОДИЧНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (52)

Дефинисање породице и системски приступ (52)
Функционалност породице (54)
Биверсов модел и нивои породичног функционисања (56)
Васпитни стилови родитељства: дефиниције и типологије (62)
Четвородимензионални модел васпитног стила родитеља (65)
ШКОЛСКИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (68)
Личност наставника и његов значај (68)
Стил рада наставника (69)
Класификације наставничких стилова рада (72)
Педагошки значај хумора и наставничка примјена (77)
Теоријска полазишта хумора (81)
Типологија хумора наставника (83)
ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА ИНДИВИДУАЛНИХ, ПОРОДИЧНИХ И ШКОЛСКИХ ЧИНИЛАЦА САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА (85)
МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА (98)
Проблем и предмет истраживања (99)
Циљ и задаци истраживања (100)
Истраживачке хипотезе (102)
Варијабле истраживања (103)
Научно-истраживачке методе и технике (106)
Статистичка обрада података (107)
Инструменти истраживања (107)
Популација и узорак истраживања (123)
Организација и ток истраживања (128)
Значај истраживања (129)
Етичка начела истраживања (130)
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА (131)
САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ И СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА (131)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на пол (131)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво школе (135)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред основне школе (138)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред средње школе (144)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на стручну спрему родитеља (147)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на школски успјех (156)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на материјалне прилике породице (176)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на учесталост употребе информационих технологија (184)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на сврху коришћења информационих технологија (196)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА И ПРИСТУПА УЧЕНИКА УЧЕЊУ (200)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И ЕКСТРАВЕРЗИЈЕ КАО ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ (209)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И РОДИТЕЉСКОГ СТИЛА ВАСПИТАЊА (212)

РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ С ОБЗИРОМ НА НИВО ЗАХТЈЕВА И СТЕПЕН ПОДРШКЕ КОЈУ ПРУЖАЈУ РОДИТЕЉИ (226)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И СТИЛОВА РАДА НАСТАВНИКА (247)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И НАСТАВНИЧКЕ ПРИМЈЕНЕ ХУМОРА У НАСТАВИ (253)

РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА (257)

ПОВЕЗАНОСТ ИЗМЕЂУ КОМПОНЕНТИ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (261)

ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА С ОБЗИРОМ НА ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ (267)

Разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на ниво школе у којој су запослени (270)

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника (273)

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника (275)

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају (279)

ЗАКЉУЧЦИ (285)

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ (306)

ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА И ОТВОРЕНА ПРОБЛЕМСКА ПИТАЊА (308)

ЛИТЕРАТУРА (311)

ПРИЛОЗИ (340)

3.6. Дисертација је написана ћириличним писмом (фонтом Times New Roman, величине 12, проред 1,5). Докторска дисертација под називом „Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу" бави се значајним и несумњиво оригиналним истраживачким подухватом који обухвата интеракцијску сарадњу више различитих варијабли. Цјелокупна дисертација представља формално и садржајно заокружену цјелину у складу са прописаним академским стандардима Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Дисертација има укупно 364 страница као и додатне странице које садрже: резиме на српском језику, резиме на енглеском језику, информације о првом и другом ментору, садржај.

Уводом је укратко образложен концепт саморегулисаног учења и системски приступ истраживању. Такође истакнут је проблем истраживања и оправданост теме (стр. 1-4).

Теоријски оквир истраживања обухвата поглавља која се односе на теоријске основе истраживања, дефинисање основних појмова, разлике између сродних термина, структурне компоненте саморегулисаног учења, детаљно разрађене индивидуалне, породичне и школске варијабле као и тангентна истраживања која повезују наведене варијабле са саморегулисаним учењем (стр. 5-97).

У оквиру **Методолошких основа истраживања** прецизно је дефинисан предмет и циљ истраживања. Истраживачки задаци, општа и посебне хипотезе постављени су у складу са научним основама и предметом истраживања. Детаљно су описани истраживачки инструменти, популација и узорак, значај, етичка начела, као и организација и ток истраживања (стр.98-130).

Оквир **Анализе и интерпретације резултата истраживања** (стр. 131- 284) рашчлањен је према броју постављених истраживачких задатака. У оквиру анализе и интерпретације сваког појединачног задатка, вршена су поређења са другим сродним истраживањима.

Кроз **Закључак** се сумирају најзначајнији истраживачки налази са верификацијом постављених истраживачких хипотеза.

Кроз поглавље **Педагошких импликација** дате су смјернице и препоруке за унапређење васпитно-образовне праксе те могућност примјене добијених резултата (стр.306-308).

Истовремено, критички осврт дисертације образложен је кроз поглавље **Ограничења истраживања и отворена проблемска питања** (стр.308-310).

Литература је наведена у складу са важећим стандардима и правилима академског писања у области друштвених наука, а обухвата укупно 402 референце. На самом крају дисертације налазе се прилози (стр. 340-364).

Укупно страница: 364

Број табела: 162

Број слика/шема/графикона: 2

Број референци: 402

1. Наслов дисертације / умјетничког рада.
2. Научно поље и ужа научна/умјетничка област.
3. Датум прихватања теме дисертације / умјетничког рада и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
4. Датум прихватања извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду дисертације / умјетничког рада и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
5. Садржај дисертације / умјетничког рада уз навођење броја страна.
6. Истаћи основне податке о дисертацији / умјетничком раду: обавезно укључујући обим, број и називе поглавља, број табела, слика, шема, графикона и број литературних навода.

4. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

4.1.

Кандидаткиња Сања Живановић полази од претпоставке да је саморегулисано учење сложен концепт на који синергијски дјелује већи број различитих фактора. То је мултидимензионалан процес активног и успјешног учења у условима општедруштвених промјена и технолошког напретка.

Интеграцијом истражене литературе значајно је утврдити структуру саморегулисаног учења. Докторанткиња систематизује саморегулацију учења као активно партиципирање у процесу учења које укључује когнитивне, метакогнитивне, мотивацијске и бихевиоралне процесе (Boekaerts, 1999; Paris, Paris, 2001; Pintrich, et al, 1993; Zimmerman, 1986; Zimmerman, 2002; Jandrić, Boras, Šimić , 2018; Lončarić, 2014).

Такође, разлог реализације истраживања тиче се мјеста и улоге индивидуалних, породичних и школских чинилаца у његовом развоју и испољавању. Теоријска анализа релевантне литературе показује да су досадашња истраживања била углавном оријентисана ка парцијалним аспектима саморегулације и постигнућима ученика.

Предмет истраживања представља испитивање повезаности различитих индивидуалних и породично-школских чинилаца са свеобухватним концептом саморегулисаног учења ученика.

Циљ истраживања докторске дисертације гласи: испитати процјене ученика о саморегулисаном учењу, као и односе тих процјена са социјално статусним карактеристикама ученика,

индивидуалним карактеристикама ученика и карактеристикама породичног и школског окружења. Циљ је проширен и на испитивање процјена наставника о саморегулисаном учењу ученика, као и односе тих процјена са процјенама ученика и социјално статусним карактеристикама наставника.

Дисертација у оквиру социјално-статусних карактеристика ученика обухвата: пол, ниво образовања (основна/средња школа), разред ОШ, разред СШ, школски успјех, стручну спрему родитеља, материјалне прилике породице, учесталост употребе информационих технологија (ИТ) и сврху коришћења ИТ. Индивидуалне карактеристике конкретизоване су кроз особине личности ученика и приступе учењу. Карактеристике породичног окружења у дисертацији операционализоване су кроз процјене ученика о стилу васпитања њихових родитеља, процјену функционалности породице и нивоа захтјева и степена подршке коју пружају родитељи, док школске карактеристике овог истраживања чине стил рада наставника и наставничка примјена хумора у настави.
Социјално статусне карактеристике наставника у овом истраживању чине: пол, године радног стажа, запосленост у основној или средњој школи, стручна спрема наставника, те група предмета коју наставник предаје.

Претходно дефинисани циљ истраживања конкретизован је кроз *следеће истраживачке задатаке*:

- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристика (пол, ниво школе, разред ОШ, разред СШ, стручна спрема родитеља, школски успјех, материјалне прилике породице, учесталост употребе ИТ, сврха коришћења ИТ).
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и њихових приступа учењу.
- Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу и екстраверзије као особине личности.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и стила рада наставника.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и наставничке примјене хумора.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између компоненти саморегулисаног учења ученика.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике (пол наставника, ниво школе у којој су запослени, дужина радног стажа, степен стручне спреме, група предмета коју предају).

На основу истраживачког циља, докторанткиња је дефинисала *општу хипотезу* истраживања и она гласи:
Претпостављамо да ће се процјене ученика о саморегулисаном учењу разликовати с обзиром на индивидуалне, социјално статусне, породичне и школске карактеристике. Такође, претпостављамо се да ће се процјене наставника о саморегулисаном учењу ученика разликовати с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике, те да ће се процјене ученика и процјене наставника о саморегулисаном учењу разликовати.

Потхипотезе истраживања:

- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и њихових приступа учењу.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и екстраверзије као особине личности.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања.
- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице.
- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и стила рада наставника.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и наставничке примјене хумора.
- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност међу компонентама саморегулисаног учења ученика.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике.

4.2. Анализом доступне литературе нису пронађена тангентна истраживања којима је у цјелости проучавана проблематика заступљена у овом истраживању, што га свакако чини актуелним и иновативним. Постојећа литература углавном је фокусирана на социјално-статусне карактеристике у односу са саморегулацијом учења, те се могу пронаћи само истраживања појединачних компоненти саморегулације учења у односу са контекстуалним факторима.

Докторанткиња је систематично приказала претходна тангентна истраживања. Анализирала је постојеће студије које указују на значајну корелацију регулације учења ученика и понашања родитеља. Мацука и Бурић (2015) објављују резултате истраживања у коме се утврђивао допринос ученичке перцепције родитељског понашања у објашњењу школског успјеха. Резултати показују да подржавајуће окружење и родитељска топлина повољно дјелује на учење и школски успјех ученика. Шпанска студија показује (Palacios et al., 2022) да већа подршка аутономији, коју пружају мајке, значајно корелира са аутономијом учења ученика. Друге студије такође су потврдиле да сарадничка размјена комуникације са родитељима може утицати на учење ученика, истрајност и одговорност у учењу (Radziszewska & Rogoff, 1988; Martinez-Pons, 2002). Истраживање у Новом Пазару (Костић и сар., 2020) бавило се питањем да ли васпитни стилови родитеља статистички значајно предвиђају димензију самоефикасности код ученика. Умјерена повезаност показала се између димензија родитељског стила и академске самоефикасности. Резултати показују да су мање изражени ауторитативни стилови оца и мајке значајни предиктори самоефикасности код ученика.

Кандидаткиња указује да су одређена истраживања усмјерена ка повезаности саморегулисаног учења и наставног контекста. Тако анализира истраживање чији резултати указују да је позитивна наставна атмосфера значајна за интринзичну мотивацију ученика (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). Једно квалитативно истраживање расправља о разликама у мотивационом дискурсу сваког појединачног наставника. Кандидаткиња истиче да резултати показују низак степен стратегије избјегавања тражења помоћи у учењу и самохендикепирања ученика у учионицама гдје су наставници користили хумор као мотивациону димензију дискурса (Turner et al., 2002). С обзиром на то да се у фокусу дисертације налазе и стилови рада наставника и ученичка мотивисаност као једна од компоненти саморегулисаног учења, од користи је истраживање чији је циљ био испитати повезаност наставничког понашања и перцепије аутономије ученика (Reeve & Jang, 2006). Резултати показују статистички значајну позитивну корелацију између аутономног понашања наставника и

унутрашње мотивације ученика. Такође, друга истраживања указују да часови на којима доминирају наставници пружају минималне услове за избор и ритам учења, па је учење ученика у таквим ситуацијама усмјерено на меморисање знања (Brookbank, 2017).

Анализирано је истраживање Јадрић и сар. (2018), чији резултати показују да млађи ученици, за разлику од старијих, имају више аритметичке средине у димензијама интринзичне мотивације, екстринзичне мотивације и осјећаја самоефикасности у учењу. Супротно наведеном, кандидаткиња указује и на квалитативно истраживање према коме ученици виших разреда према описима ситуација, показују израженије саморегулисано учење (Bidjerano, 2005). У студији Кузмановић и Вучетић (2015), резултати показују статистички значајну разлику између школског успјеха и димензија мотивационе компоненте саморегулисаног учења, и то: анксиозности и самоефикасности.

Резултати истраживања проведеног у Хрватској (Nikčević Milković i Tatalović Vorkapić, 2020) показују да ученици који мање користе маладаптивне стратегије имају већи објективни школски успјех те да ученице чешће показују склоност дубоком когнитивном процесуирању и тражењу подршке од пријатеља за разлику од ученика мушког пола. Мирков (2010) у свом истраживању добија податке који показују да су ученици са вишим просјеком оцјена у већој мјери усмјерени на знање, самопотврђивање и метаучење. Пол и узраст су се у другим истраживањима показале као значајне варијабле унутрашње мотивације код ученика (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014), когнитивно-метакогнитивне компоненте (Fuentes et al., 2019; Bidjerano, 2005), те саморегулисаног учења посматраног као јединствен конструкт (Azevedo, 2012).

Лончарић (2010) испитује личне и развојне одреднице саморегулације учења у вишим разредима основне школе. Поменуто истраживање, концепт саморегулисаног учења операционализује на својствен начин. Коришћена скала мјери 4 компоненте саморегулисаног учења, које обухватају субскале: когнитивна увјерења (проактивна и одбрамбена), мотивацијска увјерења (испитна анксиозност, академска самоефикасност, циљ усвајања знања и вјештина, циљ показивања знања и вјештина, неакадемски циљеви), когнитивне стратегије (циклус метакогнитивне контроле, дубоко процесирање, површинско процесирање) и мотивацијске стратегије (стратегије за подстицање процеса учења, стратегије за заштиту самопоштовања). Резултати су показали статистички значајне полне разлике на свим скалама осим на скали циљне оријентације усвајања знања и вјештина. Резултати такође показују постојање разлика у узрасту на већини скала, са изузетком скале проактивних увјерења о контроли, испитној анксиозности и дубоким когнитивним процесуирањем.

Поједина истраживања приступају саморегулисаном учењу као цјеловитом конструкту и то испитујући интеркорелацију његових структурних компоненти (Pintrich et al., 1993; Marić i sar., 2018; Mujagić i Buško, 2012, Кузмановић и Вучетић, 2015; Vujačić i sar., 2022).

Веома су оскудна истраживања која повезују саморегулисано учење ученика и употребу дигиталних алата. Дескриптивни подаци једне шпанске студије показују да веома мали проценат (11%) ученика користи информационе технологије као средство помоћи у учењу (Yot-Domínguez & Marcelo, 2017).

Комисија сматра да је докторанткиња аналитички приступила издвајању тангентних истраживања чиме су се створиле добре основе за конципирање методолошког оквира истраживања.

4.3. Допринос тезе огледа се у свеобухватној анализи концепта саморегулисаног учења у којој се настојало сагледати његова цјеловита и сложена природа. Нису узети у обзир сегменти саморегулисаног учења, већ његова холистичка природа, настала на темељу опсежне и дугорајне анализе релевантне научне литературе.
Саморегулирано учење је важан образовни циљ, а будући да зависи и од контекста у коме се догађа, наставници имају важну улогу у подстицању развоја ефикасних стратегија саморегулације учења. Поред наставника и контекста школе у цјелини, ученици највећи дио проводе и у породичном окружењу, те је у том контексту значајно испитати како родитељи могу дјеловати на саморегулисано учење. Такође, разумијевање индивидуалних карактеристика ученика од кључне је важности за подстицање ефикасног учења у васпитно-образовном процесу. Из тог разлога, значајан методолошки допринос огледа се у разматрању саморегулисаног учења кроз комбинацију различитих варијабли, што дисертацији даје истовремено и васпитни и образовни аспект.

Анализом доступне литературе нису пронађена истраживања која у цјелости обухватају проблематику којом се докторанткиња бави у раду. Истраживања се међусобно разликују по томе које димензије или компоненте се третирају као активности саморегулације учења што представља додатну сложеност ове проблематике. Посебно су оскудна истраживања која се односе на утицај породичне средине на саморегулацију учења, улогу наставника и наставнички хумор, као и личне карактеристике ученика. То уједно представља предност и оригиналност дисертације. Такође, преглед релевантне литературе указује на субјективне процјене ученика као основне недостатке постојећих истраживања. Ово истраживање обухвата и популацију наставника у чему се огледа иновативност и смањују ограничења условљена задржавањем само на самопроцјенама ученика.

4.4. Научни допринос огледа се у сагледавању холистичког приступа који промовише активно учешће ученика у учењу. Конструкција нових инструмената родитељских васпитних стилова и наставничких стилова руковођења дају значајан допринос у области породичне и школске педагогије, који могу бити примијењени у будућим истраживањима. Дисертација пружа озбиљан допринос педагошкој науци и будућим истраживачким пројектима усмјереним ка саморегулисаном учењу.

Резултати ове дисертације такође доприносе разумијевању детерминатни саморегулисаног учења ученика, особине личности које доприносе истом, те да ли одређене социјално статусне варијабле могу бити значајне у саморегулацији учења.

Практични допринос дисертације огледа се у унапређењу васпитно-образовног рада у школи, унапређењу сарадње породичног и школског окружења, као и промовисање учења учења неопходног за формално, неформално па и информално образовање. Добијени резултати могу допринијети планирању и реализацији наставних приступа који подстичу саморегулисано учење. Истраживање може пружити смјернице за савјетодавне активности са родитељима усмјерених на подршку саморегулисаног учења и васпитних образаца. Такође, резултати могу бити корисни за помоћ у препознавању компоненти и димензија саморегулисаног учења ученика, развој стратегија његовог унапређења, те помоћ ка усмјеравању сврсисходне употребе дигиталних алата у учењу.

1. Укратко описати разлоге због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе[3].
2. На основу прегледа литературе, сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна о томе да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету).
3. Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања.
4. Навести очекивани научни и практични односно умјетнички допринос дисертације.

[3] Хипотезе приказати само за научни докторат.

5. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

5.1. Докторанткиња је сходно обиму истраживачког пројекта користила једанаест инструмената детаљно описаних у дисертацији. Шест инструмента је уз претходну сагласност преузето од других аутора, док је двије скале и два упитника самостално конструисала за потребе истраживања. За преузете инструменте приказане су и потврђене задовољавајуће метријске карактеристике, док је за самостално конструисане инструмене извршена и приказана анализа факторске структуре.

Узорак истраживања је структурисан у два подузорка. Први подузорак чине ученици завршних разреда (седми, осми и девети) основне школе и завршних разреда (трећи и четврти) средње школе. Други подузорак чине наставници завршних разреда основне школе и наставници завршних разреда средње школе. Узорком су обухваћени ученици и наставници школа, са подручја Требиња и Источног Сарајева. Укупан узорак чини 923 ученика и 227 наставника.

5.2. Примијењене су двије адекватне методе усклађене са актуелним стандардима у педагошкој науци и природом проблема који се истражује: метода теоријске анализе и сервеј метода (метода системског емпиријског неекспериментланог истраживања). У складу са истраживачким методама, у раду су коришћене технике анкетирања и скалирања. Технику анкетирања користила је за прикупљање података о социјално статусним варијаблама ученика и наставника. Техника скалирања коришћена је за потребе: процјене ученика о саморегулацији учења; за процјене ученика о васпитном стилу њихових родитеља; за процјену функционалности породице; нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу; за процјене ученика о стилу рада њихових наставника; процјену хумора наставника; за ученичке процјене приступа учењу, као и особина личности, те наставничку процјену саморегулисаног учења ученика.

Истраживање је спроведено уз сагласност Републичког педагошког завода Републике Српске и Министарства просвјете и културе Републике Српске (бр. 07.051/052-1440-3/25).

Статистичка обрада података је методолошки адекватна и систематична. Кандидаткиња се служила статистичким софтверским пакетом SPSS 26.

Обрада података је реализована примјеном сљедећих статистичких поступака:
Дескриптивни статистички показатељи; Краскал-Волисов тест; Мен-Витнијев тест; Бонферони корекција за више поређења; Коенов коефицијент величине ефекта; Израчунавање Спирмановог коефицијента корелације; Стандардна вишеструка регресија.
За утврђивање метријских карактеристика инструмената примијењени су сљедећи поступци:
израчунавање Кронбах-алфа коефицијената (за утврђивање релијабилности субскала инструмената, али и инструмената у цјелини); израчунавање коефицијента Мекдоналдсове омеге (за утврђивање релијабилности субскала инструмената); садржајна ваљаност инструмента и Смирнов-Колмогоровљев тест за израчунавање одступања од нормалне дистрибуције.

Првобитни методолошки концепт емпиријског истраживања је у потпуности примијењен, с тим да током прикупљања података и теренског рада примијећено да инструмент наставничких процјена саморегулисаног ученика није прилагођен за наставнике који предају физичко васпитање због специфичности наставног процеса у физичком васпитању. У фази припреме базе и уношења података је елиминисано 14 инструмената које су попунили наставници физичког васпитања, те 5 инструмената које су грешком попунили учитељи а не наставници.

Комисија констатује да је кандидаткиња користила адекватне и савремене научно-истраживачке методе и технике, као и адекватну статистичку обраду прикупљених података.

Обим истраживања је довољан за доношење поузданих закључака. Комбинација испитиваних варијабли омогућила је вишедимензионално сагледавање предмета истраживања, чиме је обезбијеђен системски приступ истраживању.

1. Описати и дати основне карактеристике материјала који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала.

2. Дати кратак увид у примијењени метод истраживања, при чему је важно оцијенити сљедеће:
   2.1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетском оквиру;
   2.2. Образложити евентуалне измјене првобитног плана истраживања;
   2.3. Да ли је обим истраживања довољан за доношење поузданих закључака или је потребно проширити постојеће или увести нове методе;
   2.4. Да ли је статистичка обрада података адекватна, ако је коришћена при обради резултата.

6. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ/УМЈЕТНИЧКИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Докторанткиња је резултате истраживања представила одговарајућим поднасловима, и то систематично и редослиједом који прати дефинисане истраживачке задатке и хипотезе.
Комисија се због обима истраживачког пројекта одлучује да у тексту који слиједи представи најзначајније резултате до којих је кандидаткиња дошла.
Социјално статусне варијабле ученика показале су истовремено релевантан и селективан значај у процјенама саморегулисаног учења ученика. Утврђене су статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на пол, у свим димензијама саморегулисаног учења, изузев интринзичне мотивације ($p>0,05$) и критичког мишљења ($p>0,05$). Резултати указују на већи средњи ранг код ученика женског пола у димензијама: екстринзичне мотивације, вјеровања у учење, самоефикасности, анксиозности, понављања, елаборације, организације, метакогниције, организације времена и окружења, регулације уложеног труда, вршњачког учења и тражења помоћи.
Ниво школе је дјелимично значајан фактор у саморегулисаном учењу ученика, будући да резултати показују статистички значајне разлике само у појединим димензијама главних компоненти саморегулисаног учења ученика. Према процјенама ученика интринзична мотивација је заступљенија код средњошколаца, док је екстринзична мотивација заступљенија код ученика основношколског узраста. Димензије организације времена и окружења, регулације уложеног труда, критичког мишљења и метакогниције израженије су код ученика основношколског узраста, док је понављање израженије код ученика средњошколског узраста.
У свим димензијама у којима се показала статистички значајна разлика, ученици виших разреда имају ниже средње рангове, за разлику од ученика нижих разреда основне школе. Статистички значајне разлике у процјенама ученика с обзиром на разред основне школе, утврђене су у димензији интринзичне мотивације ($p<0,05$), критичког мишљења ($p<0,05$), метакогниције ($p<0,05$), организације времена и окружења ($p<0,05$) и регулације уложеног труда ($p<0,05$). Накнадне анализе уз Бонферонијеву корекцију значајности потврђују статистички значајне разлике ($p<0,017$).
Разред средње школе значајан је фактор појединих димензија компоненти саморегулисаног учења, али не и саморегулисаног учења у цјелини. У оквиру мотивационе компоненте, ученици четвртих разреда средње школе процјењују самоефикасност као израженију, интринзичну мотивацију као заступљенију, за разлику од ученика трећих разреда. У оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте, димензије понављања и критичког мишљења су израженије код ученика четвртих разреда, док у димензијама компоненте управљања ресурсима нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на разред средње школе.
Степен стручне спреме родитеља такође је значајан фактор појединих димензија компоненти саморегулисаног учења. Статистички значајне разлике у процјенама ученика с обзиром на степен стручне спреме оца утврђене су у димензији анксиозности ($p<0,05$), а с обзиром на степен стручне спреме и оца и мајке у димензијама самоефикасности ($p<0,05$), метакогниције ($p<0,05$), организације времена и окружења ($p<0,05$), те регулације уложеног труда ($p<0,05$).
Школски успјех се показао као релативно стабилан фактор који утиче на саморегулисано учење ученика. Статистички значајне разлике утврђене су у свим испитиваним димензијама, односно у саморегулисаном учењу у цјелини. Резултати указују на то да ученици који постижу бољи школски успјех процјењују саморегулисано учење као заступљеније.
Резултати овог истраживања указали су да иако материјалне прилике могу подстицати мотивацију и олакшати управљање ресурсима у учењу, саморегулисано учење у цјелини је дјелимично условљено материјалним приликама породице. Статистички значајне разлике у процјенама с обзиром на материјалне прилике породице ученика утврђене су у димензијама интринзичне и

екстринзичне мотивације ($p<0,05$). У оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте разлике нису биле статистички значајне ни у једној од димензија, док су у оквиру компоненте управљања ресурсима статистички значајне разлике с обзиром на материјалне прилике утврђене у димензијама организације времена и окружења ($p<0,05$) и регулације уложеног труда ($p<0,05$).

У складу са савременим друштвеним кретањима и актуелним тенденцијама, докторанткиња је у истраживање укључила и двије варијабле везане за информационе технологије: учесталост употребе информационих технологија и сврха коришћења информационих технологија. Добијени резултати су показали статистички значајне разлике у процјенама појединих димензија компоненти саморегулисаног учења, али не и саморегулисаног учења у цјелини. Разлике су значајне ($p<0,05$) у димензијама интринзичне мотивације, самоефикасности, елаборације, понављања, критичког мишљења, организације времена и окружења и регулације уложеног труда. Према процјенама ученика, наведене димензије су израженије код ученика који информационе технологије за потребе учења користе умјерено, што потврђује и накнадна анализа резултата уз Бонферонијеву корекцију ($p<0,008$). Такође, утврђено је да ученици који информационе технологије користе искључиво у сврхе учења, за разлику од ученика који их користе истовремено и за учење и за друге активности, процјењују саморегулисано учење у цјелини као заступљеније.

Резултати истраживања указују да су све димензије мотивационе компоненте, изузев анксиозности и екстринзичне мотивације, негативно повезане са површинским приступом учењу. Корелација између свих димензија мотивационе компоненте, изузев анксиозности, и дубинског приступа је позитивна и креће се у распону од слабог до умјереног интензитета.

Интринзична мотивација ($\beta=0,296$; $p<0,01$), екстринзична мотивација ($\beta=0,194$; $p<0,01$) и самоефикасност ($\beta=0,093$; $p<0,05$) су најзначајнији предиктори дубинског приступа учењу. Димензија интринзичне мотивације ($\beta=-0,123$; $p<0,01$) показала се као негативан предиктор површинског приступа учењу, док су димензије екстринзичне мотивације ($\beta=0,128$; $p<0,01$) и анксиозности ($\beta=0,162$; $p<0,01$) значајни позитивни предиктори површинског приступа учењу.

Све димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења позитивно су повезане са дубинским приступом учењу ($p<0,05$), док са површинским није утврђена статистички значајна повезаност ($p>0,05$). Димензије критичког мишљења и метакогниције показале су се као значајни предиктори дубинског приступа учењу ($\beta=0,200$; $p<0,01$; $\beta=0,269$; $p<0,01$). Резултати су показали да су све димензије бихевиоралне компоненте у позитивној корелацији са дубинским приступом учењу ($r= 0,255$ до $0,436$; $p<0,01$) док су са површинским приступом негативно повезане димензије организације времена и окружења ($r=-0,122$; $p<0,01$) и регулација уложеног труда ($r=-0,150$; $p<0,01$).

Утврђене су стататистички значајне позитивне корелације, слабог интензитета између свих димензија саморегулисаног учења и екстраверзије као особине личности ($r= 0,089$ до $0,213$; $p<0,01$). Анксиозност при учењу, као димензија мотивационе компоненте је једина димензија која је показала значајну негативну повезаност, слабог интензитета ($r=-0,157$; $p<0,01$) са екстраверзијом као особином личности.

Укупни резултати показали су да је демократски васпитни стил родитеља најповољнији основ за саморегулисано учење ученика. Ауторитарни и индиферентни васпитни стилови су негативно повезани са већином димензија, док попустљиви васпитни стил има ограничену повезаност будући да су статистички значајне корелације утврђене са само неколико димензија саморегулисаног учења.

Кроз приказ петог истраживачког задатка, докторанткиња је дошла до резултата који указују да постоје статистички значајне разлике у појединим димензијама саморегулисаног учења с обзиром на функционалност породице. Статистички значајне разлике утврђене су у димензијама самоефикасности, организације градива, организације времена и окружења и регулације уложеног труда ($p<0,05$). Поред Краскал-Волисовог теста примијењена су и три Мен-Витнијева теста (парна поређења) уз Бонферонијеву корекцију, при чему је коригована вриједност значајности износила $p<0,017$. Накнадни резултати потврдили су да функционална породица представља најповољнији основ израженост појединих димензија саморегулације учења. Изузетак представља димензија самоефикасности која је израженија у гранично функционалним породицама за разлику од средње функционалних породица.

Утврђене су статистички значајне разлике у свим димензијама компоненти саморегулисаног учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степена подршке коју пружају родитељи. Синтезом укупних резултата и накнадних парних поређења, докторанткиња долази до генералног резултата према коме велика родитељска подршка има значајан допринос у саморегулисаном учењу ученика, како у условима ниских тако и у условима високих родитељских захтјева.

Кроз приказ и интерпретацију седмог истраживачког задатка, докторанткиња утврђује статистички значајну позитивну корелацију између демократског стила рада наставника и саморегулисаног учења ученика. Све димензије саморегулисаног учења позитивно су повезане са демократским стилом рада наставника. Истовремено, утврђена је негативна повезаност између већине димензија саморегулисаног учења и ауторитарног и равнодушног стила рада наставника.

Неприкладан хумор наставника у учионици је негативно корелирао са већином димензија саморегулисаног учења, док је прикладан хумор наставника био позитивно повезан са већином димензија компоненти саморегулисаног учења.

С обзиром на то да истраживање укључује и узорак наставника, девети истраживачки задатак односио се на испитивање статистички значајних разлика у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу. Резултати су показали да ученици и наставници различито процјењују све димензије мотивационе компоненте ($p<0,01$), изузев интринзичне мотивације ($p>0,05$). Такође, ученици и наставници различито процјењују понављање и метакогницију ($p<0,01$) у оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте, те све димензије компоненте управљања ресурсима ($p<0,01$).

У оквиру наредног истраживачког задатка утврђена је статистички значајна корелација између све три главне компоненте саморегулисаног учења, односно утврђена је међусобна интеркорелација димензија компоненти саморегулисаног учења ($p<0,01$).

У оквиру једанаестог истраживачког задатка утврђено је да социјално статусне карактеристике наставника имају истовремено и релевантан и селентиван значај у процјенама саморегулисаног учења ученика. Процјене о интринзичној мотивацији ($p<0,05$) и тражењу помоћи ($p<0,05$) се статистички значајно разликују с обзиром на пол наставника. Ниво школе у којој је наставник запослен показала се као значајна варијабла у димензијама екстринзичне мотивације ($p<0,05$) и организације времена и окружења за учење ($p<0,05$). Нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу с обзиром на дужину радног стажа($p>0,05$). Степен стручне спреме наставника показала се као статистички значајна варијабла само у димензији екстринзичне мотивације. Наставници са већом стручном спремом процјењују екстринзичну мотивацију код ученика као израженију ($p<0,01$). Група предмета коју наставници предају није се показала као статистички значајна варијабла у процјенама наставника о саморегулисаном учењу. Изузетак представља димензија интринзичне мотивације у оквиру мотивационе компоненте ($p<0,05$) при чему и накнадне анализе парних поређења потврђују да наставници друштвено-хуманистичке групе предмета интринзичну мотивацију ученика процјењују као заступљенију.

6.2. Комисија констатује да су резултати истраживања темељно, правилно и јасно тумачени. Докторанткиња је критички приступила разумијевању, тумачењу и интерпретацији резултата истраживања, те настојала да резултате упореди са резултатима других аутора. Такође, сви изведени закључци детаљно су поткријепљени одговарајућим теоријским поставкама или релевантним научним сазнањима уз задовољавајући степен критичког промишљања.

6.3. Из резултата дисертације произилази да хумор наставника може представљати адекватно средство које доприноси у више димензија саморегулисаног учења. Такође, резултати указују да породичне карактеристике могу значајно допринијети развоју саморегулације учења, при чему висока родитељска подршка независно од постављених захтјева подстиче саморегулисано учење. Поред тога, породична функционалност и демократски васпитни обрасци адекватно доприносе саморегулацији учења. Ови резултати имају посебан значај како за саморегулисано учење у цјелини тако и у његовим недовољно истраженим димензијама попут планирања и организације времена и окружења за учење, тражење помоћи у учењу, метакогнитивној регулацији и сл. Из резултата дисертације такође произилази које димензије или компоненте саморегулисаног учења је потребно додатно унапређивати с обзиром на разлике условљене социо-статусним варијаблама испитаника.

У дисертацији је саморегулација учења јасно операционализована и то на основу интеграције и критичке анализе релевантне литературе. Кандидаткиња јасно указује и на теоријске и на методолошке проблеме проучавања и истраживања саморегулисаног учења. Допринос дисертације огледа се и у систематизацији теоријских полазишта и настојању да се предмет истраживања сагледа из више перспектива. У појединим дијеловима дисертације се уочавају и самостално формулисане дефиниције што указује на настојање кандидаткиње да појмове додатно концептуално уобличи.

Резултати истраживања се заправо позитивно рефлектују на различите субјекте. Наставници могу планирати и користити прикладан хумор при обради наставних јединица као педагошко средство у циљу подстицања саморегулисаног учења. Могуће је креирати активности којима би се подстицало вршњачко учење, тражење помоћи, организација времена и окружења, метакогнитивна регулација, а уједно и неутралисала анксиозност ученика при учењу и репродуктивни квалитет знања.

Резултати могу допринијети у савјетодавном раду са родитељима, као и савјетодавном раду са ученицима и наставницима, те креирање активности усмјерених на подршку саморегулисаног учења, васпитних и породичних функционалних образаца. Отворене су и могућности за креирање различитих саморегулативних питања као прилога у уџбеничким материјалима са циљем учења учења.

Докторска дисертација заокружена је отвореним проблемским питањима која указују на могуће нове правце будућих истраживања у области саморегулисаног учења ученика. Кандидаткиња истиче да би било драгоцјено будућа истраживања усмјерити ка експерименту или комбинацији квантитативне и квалитататативне методе. Такође, од круцијалног значаја била би конструкција новијег инструментарија саморегулисаног учења, испитивање подстицања саморегулисаног учења од стране наставника, испитивање саморегулисаног учења на нивоу групе предмета или групе наставника, испитивање односа праксе оцјењивања наставника и саморегулисаног учења, однос са обрасцима провођења слободног времена те многа друга отворена питања будућих истраживања.

1. Укратко навести резултате до којих је студент дошао.
2. Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући их са резултатима других аутора и да ли је студент при томе испољавао довољно критичности.
3. Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, те да ли указују на нове правце истраживања.

7. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидаткиње Сање Живановић представља резултат њеног самосталног и студиозног научноистраживачког рада. У фокусу истраживања налази се актуелни истраживачки проблем на основу којег се теоријски проучава и емпиријски истражује саморегулисано учење ученика и његов однос са различитим социостатусним, индивидуалним, породичним и школским карактеристикама. Дисертација својом теоријско-методолошком основом даје значајан допринос педагошкој науци, јер представља јединствен и свеобухватан рад који проширује досадашња сазнања из области саморегулације учења, а може послужити при конципирању и реализацији наредних истраживања. Резултати квантитативне анализе и њихова интерпретација те синтетизовани закључци представљају релевантна научна сазнања и значајан су извор за цјеловито разумијевање феномена саморегулисаног учења ученика.

На основу увида *Комисије* у структуру цјелокупне дисертације, те на основу анализе њених појединачних дијелова сматрамо да је кандидаткиња успјешно теоријски утемељила дисертацију, да је креирала адекватан методолошки оквир истраживања на темељу чега је дошла до резултата који имају педагошки и друштвени значај.

Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију *Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу* кандидаткиње Сање Живановић, те предлаже Научно-наставном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да се иста прихвати и да се кандидаткињи одобри јавна одбрана докторске дисертације пред истом Комисијом која је писала *Извјештај за оцјену урађене докторске дисертације*.

1. Навести најзначајније чињенице које указују на научни/уметнички допринос дисертације.
2. На основу укупне оцјене дисертације, комисија предлаже:
   - да се дисертација / умјетнички рад прихвати, а студенту одобри одбрана,
   - да се дисертација / умјетнички рад враћа студенту на дораду (да се допуни или измијени) или
   - да се дисертација / умјетнички рад одбија.

Мјесто и датум: Бања Лука, 02.06.2026.

Проф. др Татјана Михајловић, редовни професор

Предсједник комисије

Проф. др Љиљана Јерковић, ванредни професор

Члан

Проф. др Тања Станковић-Јанковић, редовни професор

Члан

Проф. др Златко Павловић, редовни професор

Члан

Проф. др Јелена Круљ, ванредни професор

Члан

ИЗДВОЈЕНО МИШЉЕЊЕ: Члан комисије који не жели да потпише извјештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије дужан је да у извјештај унесе образложење, то јест разлоге због којих не жели да потпише извјештај.

У прилогу извјештаја доставити:

1. Одлуку Умјетничко-научно-наставног / научно-наставног вијећа чланице Универзитета о именовању комисије за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада и јавну одбрану;
2. Одлуку Умјетничко-научно-наставног / научно-наставног вијећа чланице Универзитета о прихватању извјештаја комисије за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада и јавну одбрану;
3. Извјештај комисије за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада и јавну одбрану – Образац 3;
4. Докторска дисертација у ПДФ формату;
5. Увјерење продекана за научноистраживачки рад и развој о провјери оригиналности докторске дисертације путем званичног софтвера за откривање плагијаризма;
6. Изјава о ауторству;
7. Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију / докторски умјетнички рад учини јавно доступним;
8. Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације / докторског умјетничког рада.

Прилог 3.

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

Наслов рада Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу

Наслов рада на енглеском језику Individual and family-school factors of self-regulated learning in the educational process

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 24.08.2026. године

Потпис докторанта
Сања Живановић

Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци
да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- ○ Ауторство
- ○ Ауторство – некомерцијално
- ◉ Ауторство – некомерцијално – без прераде
- ○ Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- ○ Ауторство – без прераде
- ○ Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 24.08.2026. године

Потпис докторанта
Сања Живановић

С Живановић

ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дјелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: *http://creativecommons.org.rs/*

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора	Сања Живановић
Наслов рада	Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу
Ментор	проф. др Ранка Перућица
Коментор	проф. др Бране Микановић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 24.08.2026. године

Потпис докторанта
Сања Живановић