



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Tena Benaković

**Ciljne orijentacije, motivacijske
strategije i strategije učenja kod
darovitih učenika**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2018.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

Tena Benaković

**Ciljne orijentacije, motivacijske
strategije i strategije učenja kod
darovitih učenika**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: *doc. dr. sc.* Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2018.

Ciljne orijentacije, motivacijske strategije i strategije učenja kod darovitih učenika

Goal orientations, motivational and learning strategies in gifted elementary school students

Sažetak

Ovaj istraživački rad imao je dva cilja: ispitati ciljne orijentacije u učenju, motivacijske strategije i strategije učenja kod darovitih učenika te utvrditi unutarnje i vanjske čimbenike koji određuju ili pridonose korištenju pojedinih ciljnih orijentacija te kontekst uporabe motivacijskih strategija i strategija učenja. U tu svrhu, ispitani su daroviti učenici dobi od 9 do 13 godina, članovi udruge koja se bavi darovitom djecom. U prvom dijelu istraživanja sudjelovalo je 25 učenika, a korištene su tri skale čiji je autor Lončarić (2014): Skala ciljnih orijentacija u učenju, Skala motivacijskih strategija i Skala strategija učenja. U drugom dijelu istraživanja sudjelovalo je 16 učenika koji su bili podijeljeni u dvije fokusne grupe. Rezultati su pokazali da učenici statistički značajno najčešće koriste ciljne orijentacije u učenju usmjerene na usvajanje znanja, motivacijske strategije za poticanje učenja te strategije učenja vezane uz proces. Daroviti učenici navode da ih, s jedne strane, na učenje potiču vlastita visoka očekivanja, želja za udovoljavanjem roditeljima te vlastiti interesi prema gradivu (unutarnji čimbenici), a s druge strane, visoka očekivanja profesora i roditelja (vanjski čimbenici). Također spominju da imaju naviku učiti nakon kratkog odmora poslije škole, vole samostalno učiti, motiviraju se slobodnim vremenom koje će imati nakon što završe, upravljaju svojom okolinom kako bi postigli svoje učenje, ali se teško motiviraju za rješavanje zadataka. Od strategija učenja, govore da najčešće koriste tehniku ponavljanja, odnosno iščitavanja i (samo)ispitivanja.

Ključne riječi: ciljne orijentacije, motivacijske strategije, strategije učenja, daroviti učenici

Abstract

This research aimed to investigate goal orientations in learning, motivational strategies and learning strategies in gifted elementary school students and to identify internal and external factors which determine or contribute to usage of certain goal orientations as well as the context of motivational and learning strategies usage. For that purpose, we examined gifted elementary school students ageing 9 to 13 years, members of the association for gifted children. In the first part of the research 25 gifted students participated. Scales used in the research were from Lončarić (2014): Scale of goal orientation in learning, Scale of motivational strategies and Scale of learning strategies. In the second part of the study, 16 gifted students were divided into two focus groups for investigating the second goal of the research. The results showed that gifted elementary school students tend to use more goal orientation focused on acquiring knowledge, motivational strategies for encouraging learning and process related learning strategies. Gifted students also claim that, on one hand, they are motivated for learning by their own high expectations, need to please their parents and personal interest for subject (internal factors), but on the other hand, by high expectations of their teachers and parents (external factors). Furthermore, they mention a tendency to study after a short break after school, inclination towards independent studying, self-motivation with free time after the work is done, managing their environment to improve their learning process, but also difficulty with self-motivating for doing homework. Lastly, they reported using repeating technique by reading materials several times and (self)examining when studying.

Keywords: goal orientations, motivational strategies, learning strategies, gifted students

Sadržaj

1. Uvod.....	2
1.1. <i>Darovitost i darovita djeca</i>	2
1.2. <i>Samoregulacija i samoregulirano učenje</i>	4
1.3. <i>Ciljne orijentacije u učenju</i>	5
1.4. <i>Motivacijske strategije u učenju</i>	6
1.5. <i>Strategije učenja</i>	7
1.6. <i>Odnos ciljnih orijentacija, motivacijskih strategija i strategija učenja</i>	9
2. Ciljevi i problemi.....	10
3. Metoda.....	11
3.1. <i>Sudionici</i>	11
3.2. <i>Mjerni instrumenti</i>	12
3.3. <i>Postupak</i>	14
4. Rezultati.....	15
4.1. <i>Kvantitativna analiza</i>	15
4.2. <i>Kvalitativna analiza</i>	18
5. Rasprava.....	21
5.1. <i>Praktične implikacije rezultata istraživanja</i>	25
5.2. <i>Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja</i>	26
6. Zaključak.....	27
7. Popis literature.....	29
8. Prilozi.....	32

1. Uvod

1.1. *Darovitost i darovita djeca*

Darovitost je kompleksan pojam koji su do sada pokušali definirati brojni teoretičari, stavljajući fokus na njegove različite aspekte. Mönks i Mason (2000) predložili su ipak u svome radu podjelu na četiri osnovne skupine definicija darovitosti: (1) definicije usmjerene na genetske činitelje, (2) definicije usmjerene na kognitivne modele, (3) definicije usmjerene na postignuće i (4) definicije sa sustavskim pristupom. Prva skupina definicija određuje darovitost kao urođenu, izuzetnu osobinu ili sposobnost darovitih (Mönks i Mason, 2000). U kontekstu toga, Marlandovo izvješće (1971, prema Silverman, 2013) navodi da nadarena djeca mogu pokazivati visoki potencijal u generalnim intelektualnim sposobnostima, specifičnim akademskim sposobnostima, kreativnim sposobnostima, sposobnostima vođenja, umjetničkim ili psihomotornim sposobnostima. Slično tome, Gardner (1983) opisuje postojanje sedam različitih specifičnih sposobnosti, odnosno međusobno nezavisnih vrsta darovitosti, naglašavajući pritom da svako društvo svojim sustavom vrijednosti određuje što se smatra darovitim. Prema pristupu usmjerenom na kognitivne modele, darovitost se očituje u kognitivnom funkcioniranju pojedinca (primjerice, procesiranju informacija, pamćenju, vještinama rješavanja problema, metakogniciji) (Mönks i Mason, 2000), odnosno prema Sternbergu (1985), njegovoj sposobnosti upravljanja vlastitim procesima mišljenja. Autori treće skupine definicija, opisuju darovitost kao postignuće, do kojega se dolazi ako pojedinac uspije s određenim osobinama realizirati početni potencijal (Mönks i Mason, 2000). Na primjer, Renzulli (1978) zagovara troprstenastu teoriju darovitosti prema kojoj do realizirane darovitosti dolazi međudjelovanjem natprosječne opće i/ili specifičnih sposobnosti, visoke usmjerenosti na zadatak i visokog stupnja kreativnosti. Konačno, definicije sa sustavskim pristupom naglašavaju važnost cjelokupnog sustava za djetetov razvoj darovitosti (Mönks i Mason, 2000), a Tannenbaum (1983) navodi pet takvih činitelja koji moraju biti optimalni: opća intelektualna sposobnost, specifične sposobnosti, neintelektualni činitelji (primjerice, motivacija), okolinska podrška te sreća. Danas je ipak jedna od najprihvaćenijih definicija, ona koja određuje darovitost kao „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998, str. 15).

Budući da postoji mnogo teorija koje shvaćaju i definiraju pojam darovitosti na vlastiti način, iz toga proizlaze i različite metode i tehnike koje se mogu koristiti pri identifikaciji

darovite djece, poput testova inteligencije, testova divergentnog mišljenja, baterije testova postignuća i slično (George, 2003). Zajednički svim pristupima je ipak, multidimenzionalni model identifikacije, koji nalaže korištenje što više dostupnih izvora prikupljanja značajnih informacija o djetetu: rezultate testova koje je dijete postiglo, procjenu njegovih roditelja, vršnjaka i učitelja/odgajatelja te samoprocjenu (Cvetković-Lay, 2002). Uz to, kako bi se smanjila vjerojatnost eventualnih pogrešaka neuočavanja i neprepoznavanja darovitosti u djeteta, u praksi se dijagnosticiranje sposobnosti provodi u obliku procesa, unutar kojeg se izmjenjuju identifikacijski postupci i raznovrsni edukativni postupci (na primjer, diferenciranje programa ili obogaćivanje) (Cvetković-Lay, 2002).

Odgajatelji, kao bitni sudionici u identifikaciji darovitih, ističu darovitu djecu kao onu koja mnoge stvari rade prije, brže, uspješnije i drukčije od svojih vršnjaka, a pritom imaju i bolja i viša postignuća (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Preciznije kvalitativne razlike između darovite i prosječne djece navodi Winner (2005), pripisujući darovitoj djeci obilježja prijevremene razvijenosti u organiziranim područjima, želje da dolaze do otkrića samostalno te jake motivacije za produblivanjem područja svojih interesa. S druge strane, darovita djeca posjeduju i čimbenike koji im otežavaju prilagodbu okolini, kao što su njihova sklonost neovisnom mišljenju i nekonformizmu te sklonost introvertiranosti, što bi mogao biti rezultat teškoća pronalaženja sličnih osobina s vršnjacima ili pak potrebom za samoćom u kojoj bi razvijali svoje talente (Cvetković-Lay, 2002).

U svrhu optimalnog proširivanja i produblivanja interesa darovite djece, rad s djecom predškolske dobi provodi se pod načelima individualizacije i diferencijalizacije (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Drugim riječima, darovitoj djeci u vrtiću omogućuje se da rade na način i sa sadržajima koji im najbolje odgovaraju i najpoticajnije djeluju na njihov cjelokupni razvoj. Slično tome, obrazovna podrška darovitoj djeci u školi za razvoj njihovih interesa zahtijeva promjene u sadržaju koji škola nudi i promjene u načinu rada s takvim učenicima (Pavlin-Bernardić, 2008). Prvo, promjene u sadržaju mogu se očitovati u posebnim izbornim predmetima, akceleraciji (brže svladavanje sadržaja predmeta) i obogaćenju programa (dublje ili šire obrađivanje gradiva). Drugo, rad s darovitim učenicima može obuhvaćati i rad na stimulaciji kreativnosti, kritičkom mišljenju te samostalnoj regulaciji učenja (Pavlin-Bernardić, 2008).

Čini se kako ima daleko više darovite djece s poteškoćama u učenju (koje se očituju na raznim područjima funkcija mozga) nego što se prije mislilo (Winner, 2005; Webb i sur., 2010). Čak i darovita djeca sa znatnom raspršenošću sposobnosti, bez obzira na to imaju li poremećaj u učenju ili ne, pod rizikom su za probleme sa samopoštovanjem jer često svoju

vlastitu vrijednost uvelike procjenjuju na temelju onoga što ne mogu učiniti (Webb i sur., 2010). Daroviti učenici koji ne postižu svoj potencijal (eng. *underachieving gifted students*) atribuiraju svoj (ne)uspjeh unutarnjim sposobnostima, a ne trudu (Clark, 2008). Radi toga, djeca počinju vrednovati ciljeve u učenju nisko, osjećati nisku motivaciju prema akademskom uspjehu, a posljedično može doći i do niske razvijenosti samoregulacije, kao i kognitivnih i metakognitivnih strategija (Clark, 2008). Stoga se javlja potreba za ispitivanjem svake od komponenata samoreguliranog učenja kod darovite djece, kako bi se mogao dobiti uvid u to koja područja samoreguliranog učenja mogu predstavljati problem te na koji način su same komponente i njihove stavke povezane.

1.2. Samoregulacija i samoregulirano učenje

Samoregulacija se može definirati kao sustavni proces koji uključuje (1) postavljanje osobnih ciljeva, (2) usmjeravanje ponašanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva, (3) korištenje povratnih informacija (za nadgledanje uspješnosti svojih metoda ili strategija učenja i smanjenje odstupanja između trenutnog i željenog ponašanja) te (4) samoevaluaciju (Lončarić, 2014). U samom procesu prilagodbe akcija i ciljeva promjenjivim okolinskim uvjetima međudjeluju pritom kognitivne, afektivne, motivacijske i ponašajne komponente (Lončarić, 2014).

Samoregulacija u kontekstu učenja podrazumijeva „proaktivni pristup učenju kao samousmjeravajućem procesu kojim učenici transformiraju vlastite mentalne sposobnosti u akademske vještine“ (Lončarić, 2014, str. 13). Daroviti pojedinci tako aktivnim učenjem i vježbanjem realiziraju svoje visoke kognitivne sposobnosti (primjerice, sposobnost sintetičkog i analitičkog mišljenja, učinkovite pohrane informacija i brzog pretraživanja dugoročnog pamćenja), a pritom unaprjeđuju i vlastite kognitivne vještine (Vizek Vidović, 2008). Sternberg (1985) dalje iznosi podjelu kognitivnih vještina u tri šire skupine: vještine učenja, vještine mišljenja i metakognitivne vještine. Metakognitivne vještine (planiranje pristupa učenju, praćenje vlastitog napredovanja i regulacija ponašanja) najčešće se pak određuju kao vještine samoregulacije vlastitog učenja (Vizek Vidović, 2008). Postoji više teorija i modela samoregulacije, koji na različite načine obuhvaćaju motivacijske, kognitivne i ostale komponente samoregulacije te njihove efekte na ishode samoregulacije (Lončarić, 2014). Ističu se pritom, Zimmermanov model (2000, prema Lončarić, 2014), prema kojemu se samoregulirano učenje odvija kroz tri faze - priprema, izvedba i samorefleksija, te Pintrichev model (2004, prema Lončarić, 2014), koji dijeli izvedbu na fazu nadgledanja i fazu

kontrole, a opisuje i četiri područja regulacije pri učenju - kognicija, motivacija, ponašanje i kontekst. Lončarić (2014) također navodi i svoj Model proaktivne i obrambene samoregulacije učenja, koji se nadovezuje na prijašnje modele u ovom području, a prema kojemu komponente samoreguliranog učenja čine: kognitivna uvjerenja o kontroli, motivacijska uvjerenja (na primjer, ciljne orijentacije u učenju), motivacijske strategije i kognitivne strategije (na primjer, strategije učenja). Ovaj rad fokusirat će se na ciljne orijentacije u učenju, motivacijske strategije i strategije učenja.

1.3. Ciljne orijentacije u učenju

Urdan i Maehr (1995, prema Koludrović, Bubić i Reić Ercegovac, 2015) definiraju ciljnu orijentaciju u učenju kao učenikovu percepciju i vjerovanje o svrsi akademskog rada, postignuća i uspjeha. S obzirom na tu svrhu, Archer (1994) dijeli ciljne orijentacije na orijentaciju usredotočenu na (1) usvajanje znanja, učenici se fokusiraju na proces učenja, prikupljanje informacija, ovladavanje zadatkom, (2) izvedbu, učenici uče da ostave dojam kompetentnosti ili izbjegnu ostavljanje dojma nekompetentnosti i (3) izbjegavanje rada, učenici pokušavaju izbjeći izvršavanje zadatka ili uložiti najmanju potrebnu količinu truda u njega. Neki autori (Meece, Blumenfeld i Hoyle, 1988; Chan, 2009) spominju četiri ciljne orijentacije - prethodno spomenute orijentacije na usvajanje znanja, izvedbu i izbjegavanje rada te orijentaciju na društvene odnose (učenjem se želi postići odobravanje i osjećaj pripadnosti grupi). Lončarić (2014) dalje proširuje i objedinjuje nalaze u ovom području, pa dolazi do zaključka o postojanju čak osam različitih ciljnih orijentacija, koje se mogu grupirati u sljedeće skupine: ciljevi učenja usmjereni na sebe (cilj približavanja učenju; cilj izbjegavanja pogrešaka), ciljevi izvođenja usmjereni na druge (cilj približavanja kompeticiji; cilj izbjegavanja kompeticije; cilj samozaštite; cilj samopromocije) i neakademski ciljevi (cilj izbjegavanja rada; socijalni cilj).

Istraživanja ciljnih orijentacija pokazuju da su učenici najviše orijentirani na ciljeve učenja usmjerene na sebe, a najmanje na neakademske ciljeve (Lončarić, 2014; Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013). Ipak, pokazao se trend smanjivanja orijentiranosti na ciljeve učenja usmjerene na sebe i istovremeno povećanja orijentiranosti na neakademske ciljeve s porastom dobi učenika (Lončarić, 2014; Stanišak Pilatuš i sur., 2013). U skladu s time, Harter (1981, prema Vizek Vidović, 2008) je u američkim školama utvrdila da intrinzična motivacija za školski rad sustavno opada od 3. do 9. razreda, a raste ekstrinzična orijentacija, a isto je

pokazalo i hrvatsko istraživanje navika učenja i stavova prema učenju kod učenika sedmih razreda (Rakas-Drljan i Mašić, 2013).

Istraživanja na darovitoj djeci u ranom djetinjstvu otkrila su visok stupanj intrinzične motivacije, koju djeca iskazuju velikom usmjerenošću i ustrajnošću u specifičnim interesima koje imaju, potrebom za samostalnim djelovanjem u svojoj okolini i osjećajem kompetencije (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Vizek Vidović (2008) k tome navodi da darovitu djecu uvelike motiviraju u radu potreba za utjecajem, potreba za postignućem i potreba za ostvarenjem vlastitih sposobnosti (uglavnom ciljevi usmjereni na sebe). Jedno istraživanje na darovitim srednjoškolcima također pokazuje da oni posjeduju izraženiju orijentaciju prema samoaktualizaciji od njihovih prosječno sposobnih vršnjaka (Vlahović-Štetić i sur., 1992, prema Vizek Vidović, 2008). Tome u prilog ide i istraživanje Chana (2009), gdje se pokazalo da kineski daroviti učenici više koriste ciljeve usmjerene na usvajanje znanja (odnosno, na sebe), a manje ciljeve usmjerene na izvedbu i izbjegavanje rada. Ipak, nalazi istraživanja Neber i Schommer-Aikins (2010) upućuju na to da i kod darovitih učenika dolazi do češćeg korištenja neakademskih ciljeva (konkretno, izbjegavanja rada) s porastom njihove dobi. Uzevši sve u obzir, u ovom istraživanju očekujemo da će kod darovitih učenika najizraženiji biti ciljevi učenja usmjereni na sebe, a najmanje izraženi ciljevi učenja usmjereni na druge.

1.4. Motivacijske strategije u učenju

Dornyei (2001) definira motivacijske strategije kao tehnike koje potpomažu svako ponašanje orijentirano prema nekom cilju. Motivacijske strategije čine motivacijsku komponentu samoreguliranog učenja, a mogu se podijeliti na one koje služe poticanju procesa učenja i one koje služe za zaštitu samopoštovanja (Lončarić, 2014). Poblježe, strategije koje potiču učenje obuhvaćaju postavljanje ciljeva učenja, reguliranje truda koji se ulaže u učenje i upravljanje radom, vremenom i okolinom radi optimizacije uvjeta tijekom učenja (Lončarić, 2014). S druge strane, u situacijama kada se javljaju teškoće sa samopoticanjem učenja, koriste se strategije za zaštitu samopoštovanja, kao što su samohendikepiranje ili obrambeni pesimizam (Lončarić, 2014).

Lončarićevo (2014) istraživanje pokazalo je da učenici od petih do osmih razreda osnovne škole koriste motivacijske strategije za poticanje učenja znatno više od strategija za zaštitu samopoštovanja, iako prvotne pokazuju blagi pad u učestalosti korištenja u starijim razredima. Strategija upravljanja radom, vremenom i okolinom pritom je bila najkorištenija među školarcima, dok se strategija obrambenog pesimizma najrjeđe koristila. Istraživanje

Karner-Hu (2014) pokazalo je nadalje, da su učenici slabijeg akademskog uspjeha skloniji koristiti strategije samohendikepiranja, što u konačnici vodi do održavanja nižeg školskog uspjeha. Rezultati isto tako upućuju na to da strategije samohendikepiranja više koriste učenici viši na ljestvici perfekcionizma, vjerojatno s ciljem sprječavanja okoline da povezuje njihov neuspjeh u ostvarenju nerealno visokih ciljeva s neželjenim indikacijama (Karner-Hu, 2014).

Darovita djeca posebice se opisuju kao visoko motivirana skupina djece, koja si postavlja visoke unutarne standarde i ustraje u nastojanju da se oni postignu, odnosno da ovladaju nekim područjem (Cvetković-Lay, 2002). Metaanaliza istraživanja koju su proveli Olszewski-Kubilius, Kulieke i Krasney (1988), pokazala je tako da daroviti učenici naspram drugih više iskazuju intrinzičnu motivaciju, unutarnji lokus kontrole (pripisujući sebi vlastite uspjehe) i potrebu za autonomijom. Dio istraživanja ipak pokazuje da određen broj darovite djece, polaskom u školu i tijekom školovanja, počinje iskazivati slabiju motiviranost za akademska postignuća (Cvetković-Lay, 2002). Kao moguće razloge za to, Cvetković-Lay (2002) navodi teškoće u emocionalnom životu obitelji, ali i okolnosti u kojima se od djece zahtjeva prebacivanje sve energije iz omiljenih specifičnih područja njihove talentiranosti u akademska područja. Webb (1994) također navodi da same karakteristike darovite djece mogu dovesti do previsokih očekivanja roditelja, koja navode djecu da odustaju od pokušaja njihovih zadovoljenja te do istančane potrebe za uklapanjem i stjecanjem naklonosti od manje uspješnih vršnjaka. S obzirom na navedeno, očekujemo da bi darovita djeca u ovom istraživanju mogla podjednako koristiti motivacijske strategije za poticanje učenja, kao i za zaštitu samopoštovanja.

1.5.Strategije učenja

Strategije učenja mogu se definirati kao „svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način da povećava njegovu integraciju (s drugim informacijama) i pronalaženje (istih u pamćenju)“ (Weinstein, Schulte i Palmer, 1987, prema Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014, str. 378). Craik i Tulving (1975) također napominju da će vjerojatnost zadržavanja određene informacije biti veća ukoliko je ona obrađena na dubljoj razini pri upamćivanju (najdublja je semantička obrada, pa slijedi fonemička i potom senzorna) te kodirana što elaboriranije (radi povezivanja svojstava novih i već pohranjenih čestica ili svojstava više novih čestica). Drugim riječima, informacija će biti bolje zapamćena što je veći kognitivni napor uložen u njeno upamćivanje (Zarevski, 2002). U vidu toga,

Lončarić (2014) navodi sveukupno osam strategija učenja, grupiranih u tri šire kategorije: (1) ciklus kognitivne kontrole učenja odnosno, strategije vezane za proces (ponavljanje i uvježbavanje; kontrola tijeka i ishoda učenja), (2) duboko kognitivno procesiranje, to jest strategije vezane za sadržaj učenja (elaboracija; organizacija; primjena; kritičko mišljenje) te (3) površinsko kognitivno procesiranje, koje se odnosi na nisku razinu ulaganja kognitivnog napora tijekom učenja (usmjerenost na minimalne zahtjeve; memoriranje).

Nalazi istraživanja iz ovog područja pokazali su da školarci pri učenju koriste znatno češće strategije procesa (najčešće, kontrolu tijeka i ishoda učenja) i sadržaja (najčešće, organizaciju) naspram površinskih strategija (Lončarić, 2014). Po pitanju uloge dobi u korištenju strategija učenja, može se reći da učenici razvojnog perioda srednjeg djetinjstva koriste efikasnije ili adaptivnije strategije učenja u odnosu na učenike adolescentske dobi. U prilog tome ide primjerice, istraživanje Nikčević-Milković i suradnika (2014), čiji rezultati upućuju na to da učenici srednje osnovnoškolske dobi značajno više koriste strategije dubinskog i površinskog procesiranja informacija u odnosu na učenike starije osnovnoškolske dobi koji značajno više koriste strategije samohendikepiranja. Drugo istraživanje koje uspoređuje iste dobne skupine, pokazuje također da mlađa dobna skupina više koristi površinsko kognitivno procesiranje i ciklus kognitivne kontrole učenja (strategije vezane uz proces) od starije skupine, iako se pokazalo nepostojanje razlika u korištenju strategija učenja dubokim procesiranjem (strategije vezane uz sadržaj) (Lončarić, 2010). Lončarićevo (2010) istraživanje ističe i rodne razlike u korištenju strategija, na način da učenice postižu više rezultate na korištenju strategija vezanih uz proces i sadržaj, dok učenici imaju više rezultate na površinskom procesiranju. Zanimljivo je također istaknuti i nalaze istraživanja Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc (1999), koji pokazuju da su vrlo dobri učenici značajno skloniji koristiti strategije vezane uz sadržaj od dobrih učenika, ali da su vrlo dobri i odlični učenici manje skloni površinskom procesiranju od dobrih učenika.

Općenito gledajući, za darovite učenike se pokazalo da češće koriste sve strategije i stilove učenja (sinteza-analiza, elaboracija, zadržavanje specifičnih podataka, ponavljanje i vježbanje), a više one kognitivno naprednije, i da ih pritom primjenjuju efektivnije tijekom učenja (Risemberg i Zimmerman, 1992; Thornton, Haskell i Libby, 2006). Štoviše, nalazi istraživanja Cho i Ahn (2003) upućuju na to da petogodišnja darovita djeca imaju superiornije metakognitivne sposobnosti (strategije kategorizacije i grupiranja pri učenju) od nedarovitih sedmogodišnjaka, na način da mogu bolje razumijeti prirodu zadataka i producirati ili odabrati prikladne strategije za rješavanje zadataka bez vanjskih utjecaja. Nadalje, istraživanja su pokazala da su darovite osobe uspješnije u planiranju koraka za rješavanje problema,

postavljanju prioriteta, sistematskom nadziranju napredovanja u rješavanju, stručnoj organizaciji te prikazu informacija (Rogers, 1986, prema Heller, Mönks, Subotnik i Sternberg, 2000). U skladu s ovime, očekujemo da će darovita djeca u ovom istraživanju iskazivati češće korištenje strategija učenja vezanih uz proces i sadržaj, a rjeđe korištenje površinskih strategija učenja.

1.6.Odnos ciljnih orijentacija, motivacijskih strategija i strategija učenja

Istraživanja u domeni povezanosti ovih triju komponenata samoreguliranog učenja, uglavnom su jednoznačna u pokazivanju postojanja pozitivnog odnosa između ciljeva usmjerenih na sebe, motivacijskih strategija za poticanje učenja te strategija procesa i sadržaja učenja (Jakšić i Vizek-Vidović, 2008; Lončarić, 2014; Poondej i Lerdpornkulrat, 2016). Primjerice, Jakšić i Vizek-Vidović (2008) utvrdile su u svome istraživanju pozitivnu povezanost između cilja ovladavanja zadatkom putem uključivanja (usmjerenost prema razvijanju vlastite kompetentnosti) i svih dubinskih strategija učenja (primjerice, elaboracija, organizacija, kritičko razmišljanje, primjena), kao i pozitivnu povezanost između cilja izvedbe putem uključivanja (usmjerenost na pokazivanje svoje kompetentnosti) te kritičkog mišljenja, primjene i odsutnosti poteškoća pri učenju. S druge strane, u njihovom istraživanju je dobivena i negativna povezanost između cilja izvedbe putem izbjegavanja (usmjerenost na izbjegavanje pokazivanja svoje nekompetentnosti) i odsutnosti poteškoća pri učenju. Slično tome, Poondej i Lerdpornkulrat (2016) također su pronašli da je cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja značajno pozitivno predviđao korištenje dubinskih strategija i pristupa učenju. U okviru ovoga, potrebno je spomenuti i obrasce proaktivne i obrambene samoregulacije, koji su dobiveni kao konačni rezultati faktorske analize koja je uključivala kognitivne, motivacijske i strategijske komponente samoreguliranog učenja (Lončarić, 2014). Prvi faktor, obrazac proaktivne samoregulacije učenja, obuhvaćao je visokim zasićenjima ciljnu orijentaciju usmjerenu na učenje, motivacijske strategije za poticanje procesa učenja te strategije učenja s dubokim kognitivnim procesiranjem (Lončarić, 2014). Nasuprot tome, drugi faktor, odnosno obrazac obrambene samoregulacije učenja bio je visoko zasićen ciljnim orijentacijama na izvedbu i neakadskim ciljevima, motivacijskim strategijama za zaštitu samopoštovanja te strategijama učenja s površinskim kognitivnim procesiranjem (Lončarić, 2014). Stoga, očekujemo da će kod darovite djece pozitivno korelirati, s jedne strane, ciljna orijentacija usmjerena na učenje, motivacijske strategije za poticanje procesa učenja i strategije učenja s dubokim kognitivnim procesiranjem, a s druge strane, ciljne orijentacije na

izvedbu i neakademske ciljeve, motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja te strategije učenja s površinskim kognitivnim procesiranjem.

2. Ciljevi i problemi

Ovo istraživanje imalo je dva glavna cilja. Prvi cilj bio je ispitati ciljne orijentacije u učenju, motivacijske strategije i strategije učenja kod darovitih učenika, a drugi cilj utvrditi unutarne i vanjske čimbenike koji određuju ili pridonose korištenju pojedinih ciljnih orijentacija te kontekst uporabe motivacijskih strategija i strategija učenja.

S obzirom na to, problemi istraživanja su bili sljedeći:

1. Ispitati postoji li statistički značajna razlika u učestalosti uporabe ispitivanih ciljnih orijentacija kod darovitih učenika.

Hipoteza: U skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja (Stanišak Pilatuš i sur., 2013; Lončarić, 2014), očekujemo statistički značajnu razliku u učestalosti uporabe između svih triju ciljnih orijentacija učenja, na način da daroviti učenici najčešće koriste ciljnu orijentaciju s ciljevima usmjerenima na sebe, a najrjeđe ciljnu orijentaciju s ciljevima usmjerenima na druge.

2. Ispitati postoji li statistički značajna razlika u učestalosti uporabe ispitivanih motivacijskih strategija kod darovitih učenika.

Hipoteza: U skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja (Lončarić, 2014; Karner-Hu, 2014), očekujemo da neće biti statistički značajne razlike u učestalosti uporabe motivacijskih strategija za poticanje učenja i motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja kod darovitih učenika.

3. Ispitati postoji li statistički značajna razlika u učestalosti uporabe ispitivanih strategija učenja kod darovitih učenika.

Hipoteze: Na temelju rezultata prijašnjih istraživanja (Rijavec i sur., 1999; Lončarić, 2010, 2014; Nikčević-Milković i sur., 2014), očekujemo da neće biti statistički značajne razlike u učestalosti uporabe strategija učenja vezanih uz sadržaj i strategija učenja vezanih uz proces kod darovitih učenika, dok će površinske strategije biti rjeđe korištene.

4. Ispitati odnos između ciljnih orijentacija u učenju, motivacijskih strategija i strategija učenja kod darovitih učenika.

Hipoteze: Prema nalazima prethodnih istraživanja (Jakšić i Vizek-Vidović, 2008; Lončarić, 2014; Poondej i Lerdpornkulrat, 2016), očekujemo statistički značajnu pozitivnu korelaciju između učestalosti uporabe ciljnih orijentacija učenja s ciljevima usmjerenima na sebe, motivacijskih strategija za poticanje učenja te strategija procesa i sadržaja u učenju. Također očekujemo statistički značajnu pozitivnu korelaciju između učestalosti uporabe ciljnih orijentacija učenja s ciljevima usmjerenima na izvedbu i neakademske ciljeve, motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja te površinskih strategija učenja. Očekujemo da su ostale korelacije u ovom istraživanju statistički neznčajne ili negativne.

5. Ispitati unutarnje i vanjske čimbenike koji određuju ili pridonose korištenju pojedinih ciljnih orijentacija te kontekst uporabe motivacijskih strategija i strategija učenja.

Hipoteze: Na temelju prijašnjeg istraživanja (Clinkenbeard, 2012) očekujemo da bi čimbenici koji određuju ili pridonose korištenju pojedinih ciljnih orijentacija mogli biti: povjerenje u vlastiti akademski uspjeh i u vlastitu učinkovitost ili strah od neuspjeha, pozitivna ili negativna atribucija školskog uspjeha i neuspjeha, visoko ili nisko vrednovanje školskog znanja te intrinzična ili ekstrinzična motivacija za učenjem. Isto tako, na temelju nalaza prethodnih istraživanja (Burns, Johnson i Gable, 1998; Rayneri, Gerber i Wiley, 2003) očekujemo da bi čimbenici koji opisuju kontekst uporabe motivacijskih strategija i strategija učenja mogli biti: strukturiranost procesa učenja, prisutnost pozadinskih distraktora te potreba za kretanjem pri učenju.

3. Metoda

3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovao prigodan uzorak darovitih učenika četvrtih, petih, šestih i sedmih razreda zagrebačkih osnovnih škola, članova jedne zagrebačke udruge za darovitu djecu. Učenici se upisuju u ovu udruhu tako što ih, za početak, nominiraju njihovi roditelji i nastavnici, koji putem intervjua i lista za procjenu daju subjektivne podatke o djetetu. U idućem stadiju, školski psiholog prikuplja objektivne pokazatelje potencijalne darovitosti

djeteta, putem testa inteligencije i testa kreativnosti. Ukoliko rezultati pokažu da je djetetova mentalna dob za dva boda veća od njegove kronološke dobi, kao i da je njegova kreativnost iznadprosječna, u dogovoru s roditeljima to dijete postaje članom udruge. Udruga ponekad također prima i bistru djecu, koja ne zadovoljavaju ove kriterije u potpunosti, ali pokazuju motivaciju za aktivnosti koje se tamo održavaju.

U kvantitativnom dijelu istraživanja, sveukupan broj sudionika je bio 25, s prosječnom dobi od 11 godina i 1 mjesec ($SD=0,95$), a većina ih je bila muškog spola ($N=17$). U kvalitativnom dijelu istraživanja, za fokusne grupe odabrane su dvije cjelovite grupe darovitih polaznika koje sadrže najveći broj djece i najveću redovitost prisustvovanja na radionicama koje se održavaju u udruzi. U jednoj fokusnoj grupi bilo je 7, a u drugoj 9 sudionika, svi su bili u dobi od 11 godina, a većina ih je ponovo bila muškog spola ($N=12$).

3.2. Mjerni instrumenti

U kvantitativnom dijelu istraživanja korištene su tri skale autora Lončarića (2014): *Skala ciljnih orijentacija*, *Skala motivacijskih strategija* i *Skala strategija učenja*, primjerene za djecu u dobi od 10 do 15 godina. Sve tri skale koriste ljestvicu Likertovog tipa od pet stupnjeva, na kojoj sudionici procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Zajedničko trima skalama je također to što sadrže podskale (tipove na koje se ciljne orijentacije, motivacijske strategije i strategije u učenju mogu podijeliti) i elementarne skale (različite kategorije pojedinih podskala). Rezultat pojedinog sudionika za svaku elementarnu skalu izražava se kao prosjek odgovora na česticama te skale, a na isti način se dobiva i rezultat za svaku podskalu.

Skala ciljnih orijentacija predstavlja vrijednosnu komponentu motivacijskih uvjerenja, sadrži sveukupno 30 čestica i mjeri tri glavne ciljne orijentacije u učenju (podskale): Ciljevi učenja usmjereni na sebe (8 čestica), Ciljevi izvođenja usmjereni na druge (14 čestica) i Neakademske ciljevi (8 čestica). Prva podskala obuhvaća elementarne skale Cilj približavanja učenju (4 čestice; primjerice, „U školi mi je najvažnije naučiti zanimljive stvari s razumijevanjem“) i Cilj izbjegavanja pogrešaka (4 čestice; primjerice, „Želim biti temeljit i pažljiv u učenju kako ne bi propustio naučiti čak i ono što neće biti na ispitu“). Druga podskala obuhvaća elementarne skale Cilj približavanja kompeticiji (4 čestice; primjerice, „Jako sam zadovoljan kad sam u školi bolji od drugih“), Cilj izbjegavanja kompeticije (3 čestice; primjerice, „Ne želim se dovesti u situaciju da netko drugi ima bolji uspjeh od mene“), Cilj samozaštite (3 čestice; primjerice, „Pažim da ne bih ispao glup pred drugima u

razredu“) i Cilj samopromocije (4 čestica; primjerice, „*Želim pokazati drugima da sam među najpametnijim učenicima u razredu*“). Konačno, treća podskala obuhvaća elementarne skale Cilj izbjegavanja rada (4 čestica; primjerice, „*Želim što manje vremena potrošiti na školske obaveze*“) i Socijalni cilj (4 čestica; primjerice, „*Volim nasmijavati prijatelje u razredu*“).

Autor navodi da je pouzdanost podskala ciljnih orijentacija provjerena koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije te da se kreće u rasponu od 0,78 do 0,88. U ovom istraživanju, koeficijenti pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za navedene podskale kreću se u istom rasponu, pa za podskalu ciljeva učenja usmjerenih na sebe iznosi 0,82, ciljeva usmjerenih na druge 0,84, a neakademske ciljeva 0,82.

Skala motivacijskih strategija služi za mjerenje motivacijske komponente samoreguliranog učenja, sadrži sveukupno 24 čestica i mjeri dvije glavne motivacijske strategije pri učenju (podskale): Motivacijske strategije za poticanje procesa učenja (15 čestica) i Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (9 čestica). Prva podskala obuhvaća elementarne skale Postavljanje ciljeva (4 čestica; primjerice, „*Sve učim tako da si sam postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam si zadao*“), Reguliranje truda (5 čestica; primjerice, „*Kada naletim na težak dio gradiva ne odustajem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao*“) i Upravljanje radom, vremenom i okolinom (6 čestica; primjerice, „*Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrirati na gradivo*“). Druga podskala obuhvaća elementarne skale Samohendikepiranje (5 čestica; primjerice, „*Kada treba učiti za ispit odjednom dobijem volju raditi nešto drugo, samo da ne učim*“) i Obrambeni pesimizam (4 čestica; primjerice, „*Uvijek očekujem lošu ocjenu tako da ne bih bio iznenađen ako ju dobijem*“).

Autor navodi koeficijente pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za prvu podskalu 0,85, a za drugu 0,70. Slično tome, u ovom istraživanju pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za podskalu poticanja procesa učenja iznosi 0,83, a za zaštitu samopoštovanja 0,69.

Skala strategija učenja predstavlja komponentu samoreguliranog učenja koja se odnosi na (meta)kognitivne strategije, sadrži ukupno 39 čestica i sadrži osam elementarnih skala, grupiranih u tri podskale. Prva podskala (Ciklus metakognitivne kontrole učenja; 11 čestica), obuhvaća elementarne skale Ponavljanje i uvježbavanje (4 čestica; primjerice, „*Da bih se spremio za ispit pročitam bilježnicu ili knjigu više puta ili riješim puno zadataka*“) i Kontrola tijeka i ishoda učenja (7 čestica; primjerice, „*Nakon učenja provjerim svoje znanje i razumijevanje gradiva*“). Druga podskala (Duboko kognitivno procesiranje; 20 čestica) obuhvaća elementarne skale Elaboracija (4 čestica; primjerice, „*Kad god je to moguće*

pokušavam povezati gradivo koje učim s onim što sam naučio na drugim predmetima ili što sam saznao od drugih“), Organizacija (7 čestica; primjerice, „Opsežne tekstove pokušavam sažeti i osmisliti u par važnih rečenica ili natuknica“), Primjena (4 čestice; primjerice, „Ono što učim ponekad mi postane jasno tek kada to nacrtam, napravim ili primijenim“) i Kritičko mišljenje (5 čestica; primjerice, „Kada nastavnica nešto objasni i ponudi rješenje, zapitam se može li se to riješiti i na drugačiji način“). Posljednja podskala (Površinsko kognitivno procesiranje; 8 čestica) obuhvaća elementarne skale Usmjerenost na minimalne zahtjeve (4 čestice; primjerice, „Koncentriram se samo na učenje onih sadržaja koji su dovoljni za prolaz“) i Memoriranje (4 čestice; primjerice, „Gradivo uglavnom učim doslovno i napamet“).

U autorovom radu navode se koeficijenti pouzdanosti unutarnjeg tipa konzistencije za podskale koji se kreću u rasponu od 0,70 do 0,87. U ovom istraživanju dobiven je ipak malo viši raspon koeficijenata pouzdanosti za navedene podskale, pa tako koeficijent za podskalu ciklusa metakognitivne kontrole učenja iznosi 0,88, za duboko kognitivno procesiranje 0,82, a za površinsko kognitivno procesiranje 0,74.

Pored triju mjerenih skala, u ovom istraživanju su obuhvaćene i sociodemografske varijable dobi, spola i visine pohađanog razreda, ali njihov odnos s drugim varijablama nije bio proučavan.

3.3. Postupak

Prije provedbe istraživanja tražili smo, putem pismenog obrasca s informacijama o istraživanju, dozvolu odabrane ustanove u kojoj darovita djeca polaze program (jedne zagrebačke udruge za darovitu djecu) te suglasnost roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju. Neposredno prije ispunjavanja upitnika predviđenih za kvantitativni dio istraživanja i sudjelovanja u fokusnim grupama, zamolili smo djecu da odgovaraju iskreno na pitanja i informirali smo ih o tome da imaju dovoljno vremena za odgovore, da im se mogu pružati dodatna pojašnjenja pitanja po potrebi, da su njihovi odgovori u potpunosti anonimni i da će biti korišteni samo u svrhu istraživanja te da, ukoliko žele, mogu odustati od istraživanja u bilo kojem trenutku. Imena i prezimena sudionika nismo bilježili, ali njihovim roditeljima smo ponudili kontakt na kojemu mogu saznati grupne rezultate provedenog istraživanja. Djeci su također ponuđeni keksi i sokovi u oba dijela istraživanja.

Kvantitativni dio istraživanja provodio se u trajanju od tjedan dana, a obuhvaćeno je pet grupa djece (to jest, sve koje su zadovoljavale dobnu granicu), koje su imale termine

radionica različitim danima u pretežito poslijepodnevnim satima. Davali smo upitnike na početku radionica i njihovo ispunjavanje je uglavnom trajalo do 20 minuta. Tijekom ispunjavanja upitnika, osigurali smo tišinu, dovoljnu količinu svjetlosti u prostoriji i čiste stolove za pisanje.

Kvalitativni dio istraživanja proveden je u dvjema fokusnim grupama, u terminima trajanja njihovih radionica. Sva djeca pojedine grupe sudjelovala su u fokusnoj grupi. Prije provedbe fokusnih grupa, sudionici su odobrili audiosnimanje u svrhu lakšeg prikupljanja podataka za istraživanje. Samo trajanje fokusnih grupa bilo je oko 45 minuta. Popis pitanja korišten za prikupljanje podataka nalazi se u odjeljku *Prilozi*.

4. Rezultati

Kako bismo odgovorili na postavljene probleme, a posljedično i na ciljeve ovog istraživanja, izračunali smo deskriptivne podatke za podskale istraživanih konstrukta, značajnost razlika u prosjeku pojedinih podskala odgovarajućih konstrukta te međusobne korelacije svih podskala, a potom smo analizom transkripta izdvojili glavne argumente sudionika o dotičnoj temi i potkrijepili ih citatima.

4.1. Kvantitativna analiza

Prije obrade samih podataka, proveli smo Kolmogorov-Smirnov test normalnosti na svim podskalama istraživanih konstrukta, koji je pokazao da sve varijable imaju normalnu raspodjelu rezultata. Ipak, veličina korištenog uzorka relativno je mala, odnosno preporuča se iznad 100, ili barem iznad 30 sudionika u istraživanju da bi se sa sigurnošću moglo suditi o normalnosti distribucija rezultata (StatSoft, 2013). Isto tako, na mjerenim podskalama pokazala se prisutnost ekstremnih rezultata pa je primjerenije koristiti medijane i poluinterkvartilna raspršenja kao statistike za opis distribucija rezultata (Frost, 2015). U nastavku će se stoga provoditi neparametrijski testovi na prikupljenim podacima.

Prije izračuna deskriptivnih podataka za svaku podskalu, provedena je linearna transformacija konačnih rezultata elementarnih skala, tako da su sume rezultata za svaku elementarnu skalu podijeljene sa brojem pripadajućih čestica, kako bi se osigurali ravnopravni rezultati s obzirom na početnu neujednačenost broja čestica po elementarnoj skali.

Tablica 1.

Prikaz deskriptivnih podataka nakon linearne transformacije rezultata na Upitnicima ciljnih orijentacija, motivacijskih strategija i strategija učenja (N=25)

	<i>C</i>	<i>q</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>p(K-S)</i>
<i>Ciljevi učenja</i>					
Ciljevi usmjereni na sebe	3,50	,81	2,38	5,00	,20
Ciljevi usmjereni na druge	2,79	,49	1,36	4,14	,18
Neakademski ciljevi	2,88	,81	1,38	4,63	,09
<i>Motivacijske strategije</i>					
Strategije za poticanje učenja	3,47	,54	1,47	4,67	,20
Strategije za zaštitu samopoštovanja	2,00	,64	1,22	3,67	,05
<i>Strategije učenja</i>					
Strategije vezane za proces	4,09	,52	2,27	5,00	,20
Strategije vezane za sadržaj	3,45	,49	2,25	4,40	,20
Strategije površinskog procesiranja	2,50	,50	1,38	4,25	,20

Legenda 1. C = medijan, q = poluinterkvartilno raspršenje, min = minimalan rezultat, max = maksimalan rezultat i p(K-S) = vjerojatnost na Kolmogorov-Smirnovom testu.

Legenda 2. p > ,05 označava da je riječ o normalnoj raspodjeli rezultata.

Iz prvog tabličnog prikaza, primjećujemo da od svih ciljeva učenja, ciljevi usmjereni na sebe imaju najviši medijan, dok ciljevi usmjereni na druge najniži medijan i varijabilitet. Nadalje, strategije za poticanje učenja imaju viši medijan od strategija za zaštitu samopoštovanja, a od svih strategija učenja, strategije vezane uz proces imaju najviši medijan, dok strategije površinskog procesiranja najniži.

Za odgovor na prvi problem, koji se odnosio na to postoji li statistički značajna razlika u učestalosti uporabe ispitivanih ciljnih orijentacija kod darovitih učenika, koristili smo najprije Friedmanov test. Kada je utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika ($\chi^2(2,25)=10,32$; $p<,01$), proveli smo potom Wilcoxonov test sume rangova između svih podskala. Nakon Bonferronijeve korekcije, uočena je jedna statistički značajna razlika ($z=-3,43$, $p<,01$), između ciljeva usmjerenih na sebe i ciljeva usmjerenih na druge, te statistički neznčajne razlike između neakademskih ciljeva i ciljeva usmjerenih na sebe ($z=-1,44$, $p=,45$) te neakademskih ciljeva i ciljeva usmjerenih na druge ($z=-2,42$, $p=,05$). Iz ovoga zaključujemo da sudionici statistički značajno više koriste ciljeve usmjerene na sebe od neakademskih ciljeva i ciljeva usmjerenih na druge.

Kako bismo odgovorili na drugi problem, kojim smo željeli ispitati postojanje statistički značajne razlike u učestalosti uporabe ispitivanih motivacijskih strategija kod darovitih učenika, koristili smo Wilcoxonov test sume rangova te Bonferroni korekciju i dobili postojanje statistički značajne razlike između mjerenih varijabli ($z=-3,44$, $p<,01$). Zaključak je stoga da sudionici statistički značajno češće koriste strategije za poticanje učenja od strategija za zaštitu samopoštovanja.

Treći problem odnosio se na ispitivanje postoji li statistički značajna razlika u učestalosti uporabe ispitivanih strategija učenja kod darovitih učenika, pa smo ponovo koristili prvo Friedmanov test. Budući da je test pokazao postojanje statistički značajnih razlika ($\chi^2(2,25)=27,29$; $p<,01$), proveli smo također Wilcoxonov test sume rangova i primijenili Bonferroni korekciju. Utvrđene su time statistički značajne razlike između svih triju varijabli: strategija sadržaja i strategija procesa ($z=-2,89$, $p=,01$); strategija površinskog procesiranja i strategija sadržaja ($z=-3,53$, $p<,01$) te strategija površinskog procesiranja i strategija procesa ($z=-4,23$, $p<,01$). Ovi rezultati pokazuju da sudionici statistički značajno najviše koriste strategije procesa, a statistički značajno najmanje strategije površinskog procesiranja.

Po pitanju četvrtog problema, koristili smo Spearmanove korelacije kako bismo istražili odnos između ciljnih orijentacija u učenju, motivacijskih strategija i strategija učenja kod darovitih učenika.

Tablica 2.

Prikaz Spearmanovih korelacija između ciljnih orijentacija, motivacijskih strategija i strategija učenja (N=25)

	2	3	4	5	6	7	8
1. Ciljevi usmjereni na sebe	,020	-,455*	,567**	-,399*	,502*	,316	-,220
2. Ciljevi usmjereni na druge	1	,498*	-,354	,517**	-,234	,071	,057
3. Neakademski ciljevi		1	-,539**	,644**	-,421*	-,135	,198
4. Strategije za poticanje učenja			1	-,570**	,747**	,531**	-,265
5. Strategije za zaštitu samopoštovanja				1	-,399*	,015	,305
6. Strategije vezane za proces					1	,476*	,083
7. Strategije vezane za sadržaj						1	-,097
8. Strategije površinskog procesiranja							1

Legenda 1. * označava korelacije značajne na razini vjerojatnosti manjoj od ,05.

Legenda 2. ** označava korelacije značajne na razini vjerojatnosti manjoj od ,01.

U drugom tabličnom prikazu možemo istaknuti statistički značajne (1) pozitivne korelacije između ciljeva usmjerenih na sebe, strategija za poticanje učenja te strategija vezanih uz proces i sadržaj, (2) pozitivne korelacije između ciljeva usmjerenih na druge, neakademske ciljeva te strategija za zaštitu samopoštovanja, kao i (3) negativne korelacije između varijabli suprotnih blokova. Zanimljivo je uočiti i da strategije površinskog procesiranja nemaju značajne korelacije s drugim varijablama. Navedene korelacije ukazuju na to da su sudionici skloniji koristiti više ili jedan obrazac učenja (postavljanje ciljeva usmjerenih na sebe, motiviranje pomoću poticanja učenja te korištenje strategija za proces i sadržaj pri učenju) ili drugi (postavljanje neakademske i ciljeva usmjerenih na druge te motiviranje za učenje radi zaštite samopoštovanja).

4.2. Kvalitativna analiza

Kako bismo dobili odgovor na završni problem, utvrđivanje unutarnjih i vanjskih čimbenika koji određuju ili pridonose korištenju pojedinih ciljnih orijentacija te kontekst uporabe motivacijskih strategija i strategija učenja, proveli smo kvalitativnu analizu na dobivenim transkriptima fokusnih grupa. Analiza se sastojala od ručne selekcije direktnih odgovora na pitanja i njihovih argumenata, potom daljnjeg zadržavanja onih odgovora koji se barem još jednom ponavljaju u sličnom obliku kod drugog sudionika, a zatim grupiranja zadržanih odgovora u kategorije koje opisuju pojedine čimbenike ili kontekst uporabe dotičnih strategija.

Za početak, u trećem tabličnom prikazu možemo vidjeti čimbenike koji su povezani s istraživanim konstruktima, kategorizirane odgovore i citate koji ih potkrepljuju.

Treći tablični prikaz ističe tri glavna unutarnja čimbenika koji potiču darovite učenike na učenje: visoka očekivanja koja imaju sami za sebe, želja da udovolje svojim roditeljima te vlastiti interesi, odnosno želja za snalaženjem u životu. S druge strane, vanjski čimbenici koji ih potiču na učenje su njihovi roditelji i profesori koji imaju visoka očekivanja o njima. Daroviti učenici izražavaju potrebu za kratkim odmorom nakon škole prije početka svog učenja, preferiraju učiti sami i pritom se samostalno motivirati tijekom učenja, a spremni su i upravljati svojom okolinom kako bi omogućili optimalni proces učenja. Ipak, izražavaju manju mogućnost samomotivacije pri rješavanju zadataka. Tijekom učenja, koriste strategije višestrukog ponavljanja, iščitavanjem gradiva nekoliko puta te provjeravanjem znanja samoispitivanjem ili ispitivanjem od strane roditelja.

Tablica 3.

Prikaz čimbenika vezanih uz konstrukte teme, kategorizirane odgovore i pripadne citate

Čimbenici	Odgovori	Citati
Unutarnji čimbenici koji potiču učenje	Vlastita visoka očekivanja	<i>Sve što nije 3 ili ispod je dobro. Meni su bitne (ocjene) zato što kasnije želim upisati neku dobru srednju školu. Mene roditelji ne pritišću toliko kad dobijem 1 ili 2. Ja sebe više pritišćem nego oni, tak da. Ja dosad nisam nikad učio za prolaznu ocjenu. Uvijek učim da dobijem 5.</i>
	Udovoljavanje roditeljima	<i>Ja idem logikom...pa neću valjda razočarati moje roditelje koji sve rade za mene.</i>
	Vlastiti interesi	<i>Ti učiš za sebe. Da znaš nešto u životu.</i>
Vanjski čimbenici koji potiču učenje	Očekivanja profesora	<i>Da! Bar moja profesorica iz matematike jer sam već išao na natjecanja. Profesori naši žele da mi učimo tako da ono...doslovno od riječi do riječi, kak piše u knjizi tak moramo naštrebati.</i>
	Očekivanja roditelja	<i>Roditelji se moji ljute ako dobijem 4...A njihov izgovor je - 'A to je bilo tako lagano gradivo mogao si za to dobiti 5!' Pitaju nas što smo pogriješili pa nas onda špotaju ako smo dobili ocjenu manju od 5! Meni tata za kraj školske godine kad se potrudim, da nekakvu sitnicu...slušalice ili tako.</i>
Kontekst uporabe motivacijskih strategija	Odmor nakon škole pa učenje	<i>Najbolje mi je kad učim nakon što se malo odmorim nakon škole. Ali ako učim tek nakon slobodnih aktivnosti prekasno je pa sam umoran. Ja kad dođem doma...onda se odmorim na kratko, onak na pola sata pa napišem zadaću i naučim.</i>
	Samostalno učenje	<i>Bolje je učiti sam zato što...nema te nitko živcirati...a i dobra stvar je to što ako nešto ti dobro znaš, a tvoj prijatelj - njemu to uopće ne ide, bolje da te on ne zaustavlja u tom da ti naučiš pa da mož njemu pomoći...</i>
	Samomotivacija tijekom učenja	<i>Ja volim imati dosta vremena za stvari koje ja volim raditi i onda zbog toga si kažem sad ću to naučiti pa ću poslije imati vremena.</i>
	Upravljanje okolinom	<i>Ja slušam glazbu. Nikad nisam učio u tišini. Obavezno se moram kretati. Ja imam knjigu i onda nešto pročitam i onda napravim 5 krugova oko sobe da to zapamtim.</i>
	Niska motivacija za rješavanje zadaća	<i>Od prvog do četvrtog jesam, a sad u petom rješavam sve redovito osim "najzabavnije" zadaće iz hrvatskog jezika. To imam dvije jedinice već...imamo kao radnu bilježnicu te moramo riješiti...dvije stranice...'Šta su padeži?', 'Zašto mi moramo deklinirati pridjeve?' A ja iz povijesti imam dvije jedinice. Iz zadaća isto.</i>
Kontekst uporabe strategija učenja	Taktika iščitavanja i ispitivanja	<i>Moja tehnika je zapravo ovako: otvoriš knjigu, pročitaš jednu lekciju 2-3 puta i onda drugu i onda na kraju...zadnji dan prije testa, još ih jednom pročitaš sve i onda ponoviš i onda pitaš roditelje da te ispituju. Ja pročitam sve i onda si prođem kroz pitanja i ono što ne znam to ponovo pročitam i onda još jednom pitanja. Ja crtaram nekakve gluposti po knjizi dok učim...i onda me na kraju mama, tata ili sestra ispituje.</i>

Nadalje, u četvrtom tabličnom prikazu možemo vidjeti čimbenike i odgovore koji opisuju odnos kakav daroviti učenici imaju prema školi, ali i s drugim učenicima u razredu, te citate koji ih potvrđuju.

Tablica 4.

Prikaz odnosa prema školi i s drugim učenicima kod darovite djece

Čimbenici	Odgovori	Citati
Idealne promjene u školskom sustavu	Idealne domaće zadaće	<i>Plakati i powerpoint. Meni su ti plakati dosta dobri.</i>
	Idealne provjere znanja	<i>Ja bi provjeravao znanje tako što...ne bi samo desetero djece stavio pred ploču i ispitivao...nego bi bilo kolko diže ruku na satu, kolko zna odgovore kad digne tu ruku i to.</i>
	Promjene u poučavanju hrvatskog jezika	<i>A padeže ja stvarno ne kužim, jer mislim...ja sam znao pričati prije nego što sam padeže naučio. Ja bi hrvatski sveo na to da se nauče abecede, nauči pisati, pisano i tiskano, i da se nauči čitati.</i>
	Promjene u poučavanju engleskog jezika	<i>Bilo bi bolje da (engleski) učimo kroz neke filmove...da gledamo i tako.</i>
	Promjene u poučavanju matematike	<i>Mi u matematici učimo ono dijeljenje razlomaka, množenje razlomaka s razlomkom i slično. Ja cijelo vrijeme moljakam profesoricu da krenemo na negativne brojeve jer mi je ovo dosadno jer je tak jednostavno.</i>
	Promjene u poučavanju informatike	<i>Jedino što smo mi radili ove godine je crtali u paintu...ako nekom zbilja treba godina i pol da nauči da ako miš ide gore i drži se lijevi klik onda ostavlja crtu, onda nek ide na produžnu, nek ne zamara sve ostale nas s tim. Iz informatike bi trebali učiti dijelove računala, programiranje i to nekako.</i>
	Reorganizacija školskog kurikulumuma	<i>Glazbeni, likovni, tehnički (bi izbacila)...i po meni se treba sažeti geografija, povijest i priroda. Geografiju bi stavio u 7. i 8. razredu, a u 5. bi bila izborni predmet. Isto tako bi napravio s povijesti. Glazbeni bi isto stavio kao izborni. I još bi...tehnički bi sažeo. Domaćinstvo bi uvela kao obavezni predmet. Uvela bi neki logički sat. Da možeš skužiti zadatak onako.</i>
Vlastita iskustva školskih predmeta	Školski predmeti najkorisniji za budućnost	<i>Možda matematika i...neki jezici. Ja mislim, matematika, isto i hrvatski...i povijest mi se nekako čini dobro kao bi znali nešto o našoj zemlji...ali ne onako detaljno. I geografija zato što kad nas netko pita gdje se nalazi Hrvatska, da mu ti ne pokažeš negdje na Španjolsku. I informatika...jer sve se sad vrti oko tehnologije.</i>
	Najdraži predmeti	<i>Matematika. Jednostavno, od prvog razreda mi ide. Geografija.</i>
	Najmanje dragi predmeti	<i>Povijest, hrvatski, tehnički, informatika...zato što su dosadni uglavnom. Glazbeni, tehnički...Mislim, nisu mi dosadni satovi, nego je samo o profesorima.</i>

Odnos s drugim učenicima	Maltretiranje i izolacija	<i>Ja...onako dosta blebetam o znanosti i onda ostali onako 'štreber, štreber'...i tako svaki put kada ja nešto kažem...većina se učenika zbog nečega na mene zaratilo...negdje tri četvrtine razreda. Ima jedan tam tip koji kada mu ja onako priđem on kaže 'e daj dosadan si' i tako većina razreda...najvjerojatnije im se jednostavno ne sviđam zato što nisam onak sportski tip nego sam više znanost.</i>
	Želja da ostanu „svoji“	<i>Ne mislim da mi se toliko isplati mijenjati samo da bi me ovi iz razreda voljeli. Imaš još samo tri godine s njima...pređeš to i imaš nove razrede.</i>

Četvrti tablični prikaz iznosi, za početak, promjene koje bi daroviti učenici voljeli napraviti u školskom sustavu: domaće zadaće u obliku plakata i powerpoint prezentacija, ocjenjivanje znanja na temelju aktivnosti na satovima, sažetije gradivo hrvatskoga jezika, napredniji program u matematici i informatici, učenje engleskog jezika pretežito pomoću audio-vizualnih sredstava, izbacivanje ili opcionaliziranje učenja glazbenog, likovnog i tehničkog predmeta, a uvođenje predmeta domaćinstva i strategija logičkog zaključivanja. Uz to, daroviti učenici izdvajaju u prvom redu matematiku, hrvatski, strane jezike i informatiku, a u drugom redu i povijest i geografiju, kao predmete najkorisnije za njihovo snalaženje u budućnosti. Najviše vole predmete prirodnih znanosti, dok ostale predmete manje. Po pitanju odnosa s drugim učenicima, navode da su žrtve maltretiranja i izolacije od strane ostalih u razredu, ponajviše zbog različitosti u interesima, ali govore da se ne žele mijenjati zbog drugih.

5. Rasprava

Svrha ovog istraživačkog rada bila je ispitati ciljne orijentacije u učenju, motivacijske strategije i strategije učenja kod darovitih učenika, kvantitativnim i kvalitativnim metodama. U raspravi smo se stoga uz svaki problem za koji je provedena kvantitativna analiza, osvrnuli i na rezultate dobivene kvalitativnom analizom.

Prvi problem bavio se time postoji li statistički značajna razlika u učestalosti uporabe ispitivanih ciljnih orijentacija kod darovitih učenika, a hipoteza je bila da učenici statistički značajno najviše koriste ciljnu orijentaciju s ciljevima učenja usmjerenima na sebe, a značajno najmanje onu s ciljevima usmjerenima na druge. Kvantitativna analiza je pokazala da učenici uistinu najviše koriste ciljeve usmjerene na sebe pri učenju, a najmanje ciljeve usmjerene na druge i ta se razlika jedina pokazala statistički značajnom, stoga možemo reći da je početna

hipoteza u cijelosti potvrđena i u skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja (Chan, 2009; Neber i Schommer-Aikins, 2010). Daljnja kvalitativna analiza potkrijepila je i pobliže objasnila čimbenike koji dovode do toga da daroviti učenici uče ponajprije radi usvajanja znanja. Učenici su navodili da posjeduju vrlo visoka akademska očekivanja sami za sebe, kao i od strane roditelja i profesora, da pokušavaju odličnim uspjehom udovoljiti svojim roditeljima, ali i zadovoljiti vlastite interese te si osigurati perspektivnu budućnost u obrazovanju. Često korištenje neakademske ciljeve u učenju, odnosno tendencija ulaganja najmanje potrebne količine truda u školski rad, može se pak objasniti činjenicom da daroviti učenici usvajaju školsko gradivo prije, brže i uspješnije od svojih vršnjaka (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998), što se moglo vidjeti i u njihovim odgovorima u fokusnim grupama, te zbog toga nalaze brojne repetitivne provjere znanja u obliku domaćih zadaća nepotrebnima ili čak napornima pa se manje i trude oko toga. Uz to, darovita djeca imaju jaku motivaciju za produblјivanje područja svojih interesa (Winner, 2005) pa vjerojatno izdvajaju manje vremena za školski rad i teme koje ne nalaze izazovnim i zanimljivim, kako bi se mogli posvetiti svojim interesima.

Idući problem ispitivao je razlike u učestalosti uporabe ispitivanih motivacijskih strategija kod darovitih učenika. Pretpostavili smo da neće biti statistički značajne razlike između dviju motivacijskih strategija, no rezultati su pokazali da daroviti učenici ipak statistički značajno češće koriste motivacijske strategije za poticanje učenja od motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja. Odbacivanje prvotne hipoteze u korist većeg korištenja strategija za poticanje učenja ide u prilog spomenutom istraživanju Lončarića (2014), gdje su isti nalazi dobiveni na učenicima od petih do osmih razreda, kao i metaanalizi Olszewski-Kubilius, Kulieke i Krasney (1988), koja ističe darovite učenike od ostalih po višoj intrinzičnoj motivaciji. Također, Karner-Hu (2014) je dobila rezultate koji pokazuju negativnu povezanost između akademskog uspjeha i korištenja strategije samohendikepiranja (strategija zaštita samopoštovanja), iz čega logično slijedi da su daroviti učenici u ovom istraživanju, koji se izjašnjavaju kao pretežito odlikaši, bili manje skloni koristiti takve strategije. Kvalitativna analiza podataka daje nadalje primjere njihove efektivne uporabe strategija za poticanje učenja: jasna organizacija vremena (boravak u školi, kratak odmor od sat vremena, učenje i pisanje domaćih zadaća, ostatak vremena slobodan), samostalna organizacija okoline (obraćaju pažnju na uvjete koji im optimiziraju učenje te ih često koriste - stalno mjesto, stalni položaj, stalne tehnike učenja), redovito postavljanje ciljeva (primjerice, iščitati jednu lekciju više puta i/ili odgovarati na njena pitanja) te samomotiviranje tijekom učenja (brže i uspješnije učenje dovodi kasnije do više slobodnog vremena za sebe). K tome, daroviti

učenici navode u kontekstu visokih očekivanja za sebe da nikada ne uče samo za prolaznu ocjenu, već za vrlo dobre i odlične ocjene te da iste i očekuju iz provjera znanja. Usprkos tome što darovita djeca zbog svojih karakteristika ponekad mogu zanemarivati svoj akademski uspjeh radi stjecanja naklonosti manje uspješnih učenika (Webb, 1994), kvantitativna analiza to u ovom istraživanju nije poduprla, a odgovori darovitih učenika objašnjavaju da im je njihova autentičnost bitnija od društva, iako se ponekad osjećaju izolirano i zadirkivano u razrednoj zajednici.

U okviru trećeg problema ispitali smo postoji li statistički značajna razlika u učestalosti uporabe ispitivanih strategija učenja kod darovitih učenika, a pretpostavka je bila da učenici jednako često koriste strategije procesa i sadržaja, ali statistički značajno češće od površinskih strategija učenja. Rezultati međutim upućuju na jasniju granicu u učestalosti uporabe svih triju strategija učenja, na način da daroviti učenici najčešće koriste strategije procesa, zatim strategije sadržaja, a najrjeđe površinske strategije. Naša hipoteza postavljena je na temelju prijašnjih istraživanja (Lončarić, 2014; Rijavec i sur., 1999), koja su pokazala da je sklonost školaraca i općenito, a posebice učenika boljeg akademskog uspjeha, da češće koriste strategije procesa i sadržaja od površinskih strategija. K tome, istraživanja na darovitim školarcima (Risemberg i Zimmerman, 1992; Thornton, Haskell i Libby, 2006; Cho i Ahn, 2003) dodatno ističu njihovu sklonost ranijoj, češćoj i efektivnijoj uporabi raznih strategija i stilova učenja, kao i boljeg planiranja i nadziranja procesa učenja. No, budući da daroviti učenici mnoge stvari rade prije, brže, uspješnije i drukčije od svojih vršnjaka (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998), moguće je da u ovom stadiju svog života ne vide korist ili potrebu u toliko čestom korištenju strategija sadržaja. Poblježe, moguće je da procjenjuju kako se u školama najviše ispituje upamćenost podataka, naspram njegove kritičke evaluacije i primjenjive vrijednosti, pa se oslanjaju više na svoje visoke sposobnosti upamćivanja, negoli na strategije dubokog kognitivnog procesiranja za nošenje sa školskim zahtjevima. U skladu s time, daroviti učenici u fokusnim grupama također najviše spominju korištenje strategije procesa - višestruko ponavljaju školsko gradivo pri učenju, na način da ga prvo iščitavaju nekoliko puta, a potom provjeravaju svoje znanje samoispitivanjem ili ispitivanjem od strane roditelja prema pitanjima iz udžbenika. Za strategije površinskog kognitivnog procesiranja navode da ih vrlo rijetko koriste, dok strategije dubokog kognitivnog procesiranja (strategije sadržaja) tek ponekad, u obliku vizualnog isticanja ključnih riječi ili vizualnog predočavanja informacija pri učenju.

Odnos između ciljnih orijentacija u učenju, motivacijskih strategija i strategija učenja kod darovitih učenika ispitivao je četvrti problem ovog istraživanja. Očekivanja, formulirana

na temelju Lončarićeva (2014) modela, u ovom slučaju su uglavnom potvrđena. Konkretno, pokazalo se da kod darovitih učenika postoji obrazac proaktivne samoregulacije učenja, unutar kojega su u značajno pozitivnim korelacijama ciljna orijentacija učenja s ciljevima usmjerenima na sebe, motivacijske strategije za poticanje učenja te strategija učenja s dubokim kognitivnim procesiranjem. Povrh toga, rezultati našeg istraživanja pokazuju i značajne pozitivne korelacije strategija procesa u učenju s navedenim komponentama. S druge strane, kod darovitih učenika se pokazalo i postojanje obrasca obrambene samoregulacije učenja, koji se bazira na statistički značajno pozitivnim korelacijama između ciljnih orijentacija na izvedbu i neakademske ciljeve te motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja. Strategija učenja s površinskim kognitivnim procesiranjem ipak nije značajno korelirala s komponentama dotičnog obrasca u ovom istraživanju. Za kraj, u skladu sa očekivanjima, pronađen je statistički značajan negativan odnos između komponenta koje pripadaju obrascu proaktivne samoregulacije učenja i komponenta koje pripadaju obrascu obrambene samoregulacije učenja. Tako primjerice, rezultati upućuju na to da se češće korištenje neakademske ciljeve povezuje s manjim korištenjem strategija za poticanje učenja, kao i manjim korištenjem strategija učenja vezanih uz proces. Sve u svemu, može se zaključiti, na temelju odgovora svih postavljenih problema, da daroviti učenici znatno češće koriste obrazac proaktivne samoregulacije od obrambene samoregulacije učenja.

Zadnji problem proučavao je unutarnje i vanjske čimbenike koji određuju ili pridonose korištenju pojedinih ciljnih orijentacija te kontekst uporabe motivacijskih strategija i strategija učenja. U skladu sa rezultatima prethodnog istraživanja (Clinkenbeard, 2012), daroviti učenici su u fokusnim grupama navodili odgovore koji upućuju na to da bi visoko povjerenje u vlastiti akademski uspjeh i u vlastitu učinkovitost (vlastita visoka očekivanja), relativno visoko vrednovanje znanja većine školskih predmeta te dvojako djelovanje intrinzične (vlastiti interesi) i ekstrinzične motivacije (očekivanja roditelja i profesora) za učenjem, mogli biti čimbenici iza njihove tendencije korištenja najviše ciljeva usmjerenih na sebe pri učenju. Nadalje, očekivalo se na temelju nalaza prijašnjih istraživanja (Burns, Johnson i Gable, 1998; Rayneri, Gerber i Wiley, 2003) da bi čimbenici koji opisuju kontekst uporabe motivacijskih strategija i strategija učenja mogli biti: strukturiranost procesa učenja, prisutnost pozadinskih distraktora te potreba za kretanjem pri učenju. U vidu toga, daroviti učenici su navodili odgovore koji ukazuju na fleksibilnu strukturu učenja (koriste samo taktiku iščitavanja i ispitivanja, a i u ponavljajućim aktivnostima koje pridonose strukturi, poput domaćih zadaća, imaju teškoća s motivacijom), prisutnost pozadinskih distraktora tijekom učenja (dio darovitih učenika navodi da sluša glazbu pri učenju) te potrebu za kretanjem (po sobi) pri učenju.

Ovakve značajke darovitih učenika za fleksibilnijom strukturom i mogućnosti prihvaćanja pozadinskih zvukova pri učenju, pokazale su se u prijašnjim istraživanjima (Burns, Johnson i Gable, 1998; Rayneri, Gerber i Wiley, 2003) i kao značajke visoko akademski uspješnih učenika, dok se potreba za kretanjem i povećanom fizičkom aktivnošću pri učenju pokazala značajkom nisko akademski uspješnih učenika.

5.1. Praktične implikacije rezultata istraživanja

Ovo istraživanje daje dobar uvid u komponente samoreguliranog učenja kod darovitih učenika viših razreda osnovne škole. Daroviti učenici pritom pokazuju dobru prilagodbu zahtjevima školskih programa i učitelja. Cilj njihovog učenja je usvajanje novih znanja ili vještina, a i težnja za zadovoljavanje vlastitog perfekcionizma. Roditelji i učitelji trebali bi ipak obratiti pozornost na situacije kada njihova visoka očekivanja mogu postati i nerealistična, pa im pružati podršku u prilagođavanju njihovih trenutnih mogućnosti vlastitim kriterijima i kriterijima traženog zadatka. Daroviti učenici isto tako imaju potrebu raditi stvari na svoj, drukčiji način, pa tako i samostalno regulirati procesom i načinom svog učenja. Ovo istraživanje pokazuje da su svjesni da je za uspješno učenje potrebno osigurati stalno mjesto za rad, ukloniti distraktore, ponoviti građu više puta i učiniti ju što smislenijom. Ipak, za razliku od ostalih učenika, daroviti imaju veću potrebu učiti tako da samostalno istražuju i otkrivaju informacije, testiraju svoje pretpostavke i kreiraju vlastite zaključke. Zato preferiraju i zadaće gdje mogu prikupljati i organizirati informacije izvan školskog udžbenika u obliku vlastitih prezentacija. Budući da znaju više o različitim sadržajima od drugih i uživaju u razmjeni informacija i mišljenja, iznose i da bi im ispitivanje znanja putem aktivnosti na satu bilo privlačnije od klasičnog ispitivanja usvojenosti potrebnih činjenica iz udžbenika. Ovim primjerom također vidimo koliko se potrebe darovitih učenika razlikuju od mogućnosti koje im škola pruža, iako se sve više potiče korištenje različitih metoda usvajanja i ispitivanja znanja.

Nažalost, uz nezadovoljstvo brzinom i načinom obrade gradiva različitih predmeta u školi, daroviti učenici navode i problem odnosa sa svojim vršnjacima u razredu. Bilo bi dobro stoga da cijela školska zajednica sudjeluje u senzibiliziranju učenika za prihvaćanje različitosti. To se može učiniti putem radionica na satovima razrednika na temu uspješne komunikacije, tolerancije, učenju jedni od drugih, zadataka grupnog učenja na nastavi, izrade zajedničkih projekata, organiziranja debata i slično.

5.2. Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Ograničenja ovog istraživanja mogu se za početak naći u području uzorkovanja. Budući da daroviti učenici čine tek mali postotak u cjelokupnoj populaciji učenika, morali smo obuhvatiti prigodan uzorak, pa je time broj sudionika u istraživanju bio relativno malen za sigurno generaliziranje zaključaka na njihovu populaciju. Isto tako, u istraživanju su obuhvaćeni samo daroviti učenici koji su ujedno i višegodišnji članovi udruge za darovitu djecu, koja se bavi cjelovitim razvojem njihovih potencijala, kao i postepenim radom na dijelovima osobnosti koji bi im mogli otežavati prilagodbu okolini. Stoga postoji vjerojatnost da su takvi sudionici postigli bolji rezultat nego što bi ga postigli učenici koji nisu dobili takav oblik podrške. K tome, dotična udruga prima u svoj program i bistru i znatiželjnu djecu, koja ne pokazuju nužno potencijalnu darovitost na testovima, pa je moguće da su rezultati ovog istraživanja malim dijelom rezultat i njihovog doprinosa u odabranom uzorku. Konačno, iako je broj sudionika u dvjema fokus grupama bio primjerene veličine s obzirom na standarde istraživanja, preporuča se daljnjim istraživačima podjela darovitih učenika u više manjih grupa, budući da je prepoznato koliko im je njihov odnos prema školi važna tematika pa će prikupljanje podataka na taj način biti produktivnije.

Ovo istraživanje nije uključivalo kontrolnu grupu učenika koji nisu daroviti, pa je bitno istražiti razlikuju li se daroviti učenici u korištenju ispitivanih strategija od nedarovitih (primjerice, imaju li češće od njih ciljeve usmjerene na sebe ili strategije za poticanje učenja). Isto tako, uzimajući u vid spomenuta ograničenja, iduća istraživanja bi mogla ispitati razlike u ovim konstruktima i njihovom odnosu između uzorka darovite djece koji nisu bili učlanjeni u organizaciju ili individualan oblik podrške u vidu njihove specifičnosti i uzorka onih koji jesu (primjerice, prolaženje kroz obogaćeni ili akcelerirani školski program, rad na divergentnom mišljenju, kritičkom mišljenju, socio-emocionalnom razvoju i slično). Nadalje, moglo bi biti korisno istražiti kako se eventualno mijenjaju kroz vremenski period školovanja ciljne orijentacije u učenju, motivacijske strategije i strategije učenja te odnos ovih konstrukata kod darovitih učenika. Za kraj, dobro bi bilo i osmisliti eksperimentalan nacrt koji bi omogućavao ispitivanje razlika u čestini korištenja pojedinih strategija učenja između kontrolne i eksperimentalne skupine darovitih učenika. Pritom, eksperimentalna skupina bi mogla proći kroz mjesečni program poticanja korištenja, primjerice, strategija sadržaja (koje su se u ovom istraživanju pokazale kao nedovoljno razvijeno područje kod darovitih učenika). Ukoliko bi se određeni programi poticanja komponenata samoreguliranog učenja pokazali korisnima,

uvid u njihovu tematiku i metode mogao bi pomoći udrugama koje rade s darovitom djecom, odgojno-obrazovnim ustanovama, roditeljima darovitih pojedinaca i šire.

Budući da odnos među ovim konstruktima do sada još nije bio ispitivan na hrvatskoj populaciji, a i radi metodoloških ograničenja ovog istraživanja, bilo bi dobro provoditi i dalje istraživanja u ovom smjeru, kako bi se daljnjim spoznajama mogla pružati prikladnija podrška darovitim učenicima u ovom kritičnom razdoblju za razvoj svojih visokih potencijala i ostvarenje darovitosti.

6. Zaključak

Ciljevi ovog istraživanja bili su kvantitativno i kvalitativno ispitati ciljne orijentacije u učenju, motivacijske strategije i strategije učenja kod darovitih učenika.

Pokazalo se da daroviti učenici najviše koriste ciljeve usmjerene na sebe pri učenju, a najmanje koriste ciljeve usmjerene na druge, čime je naša prva hipoteza u cijelosti potvrđena. Razlika između korištenja ova dva cilja jedina se pokazala značajnom. Pokazalo se i da postoji statistički značajna razlika u korištenju motivacijskih strategija kod darovitih učenika, u smjeru da strategije za poticanje učenja više koriste od strategija za zaštitu samopoštovanja, što je opovrgnulo našu drugu hipotezu. Također se pokazalo da daroviti učenici najviše koriste strategije procesa pri učenju, a najmanje površinske strategije učenja, u skladu sa trećom hipotezom. Ipak, dok su značajne razlike između korištenja strategije procesa i površinskih strategija te strategija sadržaja i površinskih strategija bile očekivane, značajna razlika između strategije procesa i sadržaja nije bila predviđena, radi čega se može reći da je treća hipoteza sveukupno samo većinski potvrđena. Konačno, pokazale su se značajne pozitivne korelacije između ciljeva usmjerenih na sebe, motivacijskih strategija poticanja učenja i strategija vezanih uz proces i sadržaj učenja, zatim pozitivne korelacije između ciljeva usmjerenih na druge, neakademske ciljeva i motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja te negativne korelacije između komponenata suprotnih obrazaca, u skladu s četvrtom hipotezom. Budući pak da strategija učenja s površinskim kognitivnim procesiranjem nije značajno korelirala s očekivanim komponentama, zaključujemo da je četvrta hipoteza samo većinski potvrđena.

Kvalitativna analiza pokazala je da postoje i unutarnji (vlastita očekivanja, interesi, udovoljavanje roditeljima) i vanjski čimbenici (očekivanja roditelja i učitelja) koji određuju ili pridonose korištenju pojedinih ciljnih orijentacija te određeni načini uporabe motivacijskih strategija za poticanje učenja (samostalno učenje i motivacija pri učenju, upravljanje

okolinom pri učenju) i strategija učenja (iščitavanje i (samo)ispitivanje) kod darovitih učenika.

7. Popis literature

- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Burns, D. E., Johnson, S. E. i Gable, R. K. (1998). Can we generalize about the learning style characteristics of high academic achievers. *Roeper Review, 20*(4), 276.
- Chan, D. W. (2009). Perfectionism and goal orientations among chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review, 31*, 9-17.
- Cho, S. i Ahn, D. (2003). Strategy acquisition and maintenance of gifted and nongifted young children. *Exceptional children, 69*(4), 497-505.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7. izd.). New Jersey: Pearson Education.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools, 49*(7), 622-630.
- Craik, F. I. M. i Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of experimental psychology: General, 104*(3), 268-294.
- Cvetković-Lay, J. i Sekulić-Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom?* priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Frost, J. (2015). *Choosing between a nonparametric test and a parametric test*. Pribavljeno 14.1.2018. s adrese <http://blog.minitab.com/blog/adventures-in-statistics-2/choosing-between-a-nonparametric-test-and-a-parametric-test>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih - Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. i Sternberg, R. J. (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2. izd.). Oxford: Elsevier Science.
- Jakšić, M. i Vizek-Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija, 11*(1), 7-24.
- Karner-Hu, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia, 142*, 434-438.
- Koludrović, M., Bubić, A. i Reić Ercegovac, I. (2015). Self-efficacy and achievement goals as predictors of high-school students' academic performance. *Školski vjesnik, 63*(4), 579-602.
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J. i Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted child quarterly, 32*, 347-352.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.

- Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: R. Bacalja (ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104-118). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. i Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Mönks, F. J. i Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg i R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of research on giftedness and talent* (2. izd.) (str. 141-155). New York: Elsevier.
- Neber, H. i Schommer-Aikins, M. (2010). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 155(4), 375-398.
- Pavlin-Bernardić, N. (2008). Obrazovanje darovitih učenika. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi (Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje)* (str. 50-62). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Poondej, C. i Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of social sciences*, 37,100-103.
- Rakas-Drljan, A. i Mašić, I. (2013). Navike učenja i stavovi prema učenju. *Napredak*, 154(4), 549-565.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. i Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *Journal of secondary gifted education*, 14(4), 197-204.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 8(4), 529-541.
- Risemberg, R. i Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roepers Review*, 15(2), 98.
- Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak*, 154(4), 473-491.
- StatSoft, Inc. (2013). *Electronic statistics textbook*. Pribavljeno 14.1.2018. s adrese <http://www.statsoft.com/Textbook>.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: MacMillan.
- Thornton, B., Haskell, H. i Libby L. (2006). A comparison of learning styles between gifted and non-gifted high school students. *Individual differences research*, 4(2), 106-110.
- Vizek Vidović, V. (2008). Osobine darovite djece. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi (Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje)* (str. 18-43). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Pribavljeno 5.2.2018. s adrese <https://www.ericdigests.org/1995-1/social.htm>.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. i Olenchak, F. R. (2010). *Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih*. Zagreb: Veble commerce.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca - mitovi i stvarnost*. Zagreb: Ostvarenje.
- Zarevski, P. (2002). *Psihologija pamćenja i učenja* (4. izd.). Jastrebarsko: Naklada Slap.

8. Prilozi

Prilog 1. Pitanja za fokusne grupe

1. **Volite li učiti? Zašto učite?** *Koliko često učite (svaki dan ili pred provjeru znanja)? Potiče li vas netko da učite više, češće? Tko? Kako?*
2. **Koji predmet vam je najdraži (najzanimljiviji)? Zašto?** *Istražujete li o tom području i izvan škole? Na koji način? Postoje li predmeti koje ne volite? Zašto? Kakve su vam ocjene iz tih predmeta?*
3. **Možete li opisati kako učite npr. povijest?** *Je li vam važno da razumijete to što učite? Što ako nešto ne razumijete – tražite li pomoć? Pomaže li vam tko? Na koji način? Volite li kad vam drugi pomažu? Zašto?*
4. **Koliko često pišete domaće zadaće? Što vam je najbitnije kod pisanja zadaća (da je riješite što prije, da je sve točno, da ste sigurni da vam je u zadaći sve jasno)?**
5. **Kakve rezultate postizete na testovima? Kada možete reći da ste zadovoljni rezultatima? Kako reagirate na svoje greške u testovima? A vaši roditelji/učitelji? Biste li htjeli da drukčije reagiraju? Je li vam važno riješiti test bez greške? Zašto? A je li njima važno?**
6. **Jesu li vam ocjene važne? Zašto?** *Uspoređujete li svoje ocjene i ocjene prijatelja? Uspoređuje li vaše ocjene s tuđima netko drugi - roditelji, učitelji? Što mislite o tome? Kako reagirate i kako se osjećate ako prijatelj bolje riješi test?*
7. **Je li vam važno što drugi učenici misle o vama i vašim ocjenama? A učitelji?** *Kakvo mišljenje biste htjeli da drugi učenici imaju o vama? A učitelji? Kakvo je vaše mišljenje o učenicima koji imaju bolji školski uspjeh, a kakvo o onima koji imaju lošiji školski uspjeh?*
8. **Događa li se da se hvalite svojim ocjenama ili da vas drugi hvale? Tko vas hvale?** *Kako se tada osjećate? Biste li htjeli da vas manje/ više hvale?*
9. **Je li sramota nešto ne znati? Zašto?**
10. **Tko je u vašem razredu popularan? Što znači biti popularan? Imaju li veze popularnost i ocjene? Jesu li popularniji učenici s dobrim ili lošim ocjenama? Jeste li vi popularni? Je li vam to važno?**
11. **Koliko općenito vremena trošite na školske obaveze? Smatraju li vaši roditelji da premalo vremena ulažete u školu? Jeste li se kada svađali s roditeljima zbog učenja?**

Imaju li vaši roditelji kontrolu nad vašim slobodnim vremenom? Jeste li vi zadovoljni količinom slobodnog vremena kojega imate? Biste li nešto mijenjali?

12. **Učite li uglavnom sami ili zajedno s nekime? S kime učite? Na koji način vam to pomaže ili odmaže?**
13. **Smatrate li da se lako možete motivirati za učenje? Na koji način se motivirate da krenete učiti? Kako si pomažete održati tu motivaciju do kraja učenja? Pomaže li vam netko u motiviranju, na koji način?**
14. **Što vam otežava u učenju i ispunjavanju školskih obaveza? Što mislite da je potrebno promijeniti (u vašoj okolini) da biste se mogli lakše motivirati za učenje? Ako vam neki predmeti idu teže pri učenju, što radite (ulažete li više vremena ili truda, tražite li pomoć)?**
15. **Prije nego što krenete učiti, postavljate li si ciljeve za to učenje? Kako ih postavljate? Kako znate kada ste gotovi s učenjem za taj dan / test? Koliko često postižete svoje ciljeve pri učenju? Završite li vaše učenje (ciljeve) obično u procjenjenom vremenu, ranije, kasnije?**
16. **Kada dodete doma iz škole, što radite češće prvo – školske obaveze (domaću zadaću, učenje) ili igranje i zabavu? U kojim situacijama odabirete prvo igru pa školske obaveze? Zašto? Kada odabirete rješavanje školskih obaveza prije igre? Zašto? Razmišljate li o posljedicama kada odgađate ili ne izvršavate školske obaveze? Koje bi one mogle biti?**
17. **Kakve ocjene uglavnom očekujete nakon testa ili predane zadaće? Odgovaraju li vaša očekivanja stvarnim rezultatima? Što mislite zašto odgovaraju ili ne odgovaraju (ovisi o učitelju, predmetu, tipu ispita, meni, drugim čimbenicima)?**
18. **Jeste li isprobavali do sada različite načine učenja? Što ste sve probali? Jeste li obraćali pažnju na to kako najbrže ili najlakše učite? Kako najčešće učite, što koristite i što radite?**
19. **Što mislite na koji način učitelji od vas očekuju da učite? Što mislite na koji način roditelji od vas očekuju da učite?**
20. **Smatrate li da je gradivo koje učite u školi korisno za vas (sada, u budućnosti)? Koje gradivo? Zašto? Biste li nešto mijenjali od obaveznih ili izbornih predmeta (uveli novi, izbacili postojeći)?**
21. **Imate li ideje o tome kako biste vi promijenili izvođenje nekih predmeta da ste učitelji? Kako biste vi poučavali učenike ili kako biste vi voljeli da vas se poučava u**

školi? Kako biste vi provjeravali znanje učenika? Kakve zadaće biste zadavali? Razmišljate li o tome kako bi se gradivo nekog predmeta moglo proširiti, poboljšati?

- 22. Povezujete li ponekad znanja i vještine koje ste naučili u školi sa svakodnevnim životom?** *U kojim situacijama? Pomaže li vam povezivanje školskog gradiva sa informacijama iz drugih izvora? Na koje sve načine možete preispitati gradivo koje učite?*
- 23. Dok učite za test, na koji način ponavljate neko gradivo?** *Kako znate da ste naučili neko gradivo? Što radite kada vam gradivo koje učite nije jasno (pokušavate li ga sami shvatiti, učite li ga napamet, preskačete li ga, tražite li pomoć druge osobe)?*
- 24. Ima li dijelova gradiva ili školskih predmeta koje uvijek ili vrlo često učite napamet?** *Zašto učite napamet u određenim situacijama? Koje su za vas koristi, a koji nedostaci učenja napamet?*
- 25. Učite li ponekad samo onoliko koliko je najmanje potrebno za prolaznu ocjenu?** *U kojim situacijama, o čemu to ovisi?*