



Александра Ј. Гојков Рајић¹

Универзитет у Београду, Учитељски факултет,
Београд, Србија

Оригинални
научни рад

Јелисавета Ф. Шафрањ

Универзитет у Новом Саду, Факултет техничких наука,
Нови Сад, Србија

Јелена Т. Пртљага

Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов“, Вршац, Србија

Стратегије учења даровитих као фактор успеха у учењу страног језика стране

Резиме: Теоријски контекст рада чини Штернбергова теорија менталној самоуправљања и Децијева теорија саморегулације. Коришћена је метода систематској неексперименталној посматрања. Циљ истраживања је да се сагледа које стратегије учења користе даровити студенти и какав је њихов значај за ефекте учења, како би се познавањем ове аспекта савладавања страног језика ишло у сусрет захтевима да се код студената развије низ стратегија за учење језика које ће им помоћи да буду независнији и самосталнији у учењу, тј. да саморегулишу своје учење страног језика. Истраживање је експлораторног карактера, квантитативне природе. Узорак је природни, а односи се на 200 студената Новосадској и Београдској универзитетима. Студенти са просечном оценом на студијама изнад 9,70 узети су као академски даровити (N=19). Коришћени инструменти су: шест знања страног језика стране, израђен за ово истраживање; Упитник ОП – Општи подаци, Инвентар стратегија за учење страног језика (SILL) – модификована верзија (немачки, енглески).

¹ aleksandrakovrajic@gmail.com

Copyright © 2022 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Основни налази су следећи: 1) Нађене разлике између академски даровитих и осталих студената на скалама различитих стравеија указују да нису статистички значајне, али да су разлике на проактивним и искуственим стравеијама врло близу значајним и указују да даровити више користе ове стравеије у односу на остале студенте. 2) Ниво усвојености језика у вези је са избором стравеија учења које даровити користе, али и анализа латентних група и анализа варијансе потврдило су постојање статистички значајних разлика између појединачних група, што указује на то да латентни профил (висока примена проактивних и искуствених стравеија) остварује значајно више резултате на тесту, а ово их одваја од осталих, дакле, ниво усвојености језика везан је за избор стравеија учења.

Кључне речи: даровити студенти, стравеије учења страног језика струке, саморегулација.

Увод

Интересовање за стратегије учења уопште, а тиме и у области страног језика, покренуто је пре три деценије са променама концептуалног оквира интелектуалних процеса. Један од значајних корака у овом правцу учинила је теорија менталног самоуправљања (Sternberg, 1988), којом је Стернберг променио традиционално гледиште, по којем је интелигенција обухватна јединствена општа способност (g), испод које су хијерархијски поређани нивои специфичнијих нивоа способности, као што су способност флуида (способност флексибилног и новог начина размишљања) и кристализована способност (кумулятивно знање). Теорија менталног самоуправљања усваја појам успешне интелигенције и сугерише да је интелигенција сложенија од схватања о општој способности (Sternberg & Kaufman, 2011). Ово је значајно поменути јер успешна интелигенција, како је Стернберг дефинише, јесте способност постављања и остварења лично значајних циљева у животу, с обзиром на културни контекст. Успешно интелигентна особа остварује ове циљеве проналажењем својих снага и слабости, а затим капитализацијом снага и исправљањем или надокнађивањем слабости (Sternberg 2007; Sternberg & Kaufman, 2011).

Дакле, истраживање способности је овом концептуализацијом интелигенције ишло у сусрет појединцу, односно ка разумевању начина којима појединац регулише своје учење. Те се способности не схватају као монолитна мере, него као изузетна, неуобичајена интелигенција, а даровитост као вишедимензионално својство, које није исто код свих особа, као што није иста ни сама интелигенција, него је као значајан фактор развоја прихваћен контекст (Sternberg, 2007). Овим су се истраживања усмерила ка дидактичким аспектима, тј. ка могућностима наставника да створи адекватан контекст учења у свим областима, па и у учењу страног језика. Тако претходне констатације указују на то да се на когнитивни систем и његов развој гледа као на самодификујући систем, а у њему се значајна пажња посвећује метакогницији, као основној развојној промени, која се у доброј мери може учити и у току образовања обликовати. За способније појединце Стернберг (Sternberg, 2009) сматра да обично показују знања перцептивног ефекта (добра краткотрајна меморија, брза реакција и сл.), затим следи стимулација околине, а ово подстиче метакогнитивну предност још на раном узрасту. Из ових предности развијају се стратешка понашања, саморегулација, која води до већих сазнајних остварења (шире видети у:

Sternberg 2007, 2009). Стернберг описује метакогницију као регулацију интелектуалног функционисања. Могло би се тако закључити да је Стернбергова тријархична теорија интелектуалних способности била основ промена у развоју истраживања развоја и учења, а директни импулс ишао је из адаптивног аспекта интелектуалне даровитости: контекстуалне подтеорије: делатне компоненте. Тако да ту почиње интересовање за регулационе функције интелектуалних процеса (Sternberg, 2009), тј. управљање сопственом когницијом, или за компетенције саморегулације (SRL), којима се последњих тридесетак година поклања значајна пажња и у глободидактици, тј. учењу у страном језику, а посебна пажња усмерена је ка начинима подстицања, односно стратегијама учења и поучавања, јер налази потврђују њихов значај за развој потенцијала даровитих (Ziegler et al., 2012; 2021). Самодетерминација/саморегулација (SRL) појавила се као конструкт који обухвата различите аспекте академског учења и пружа шири поглед на вештине, знање и мотивацију које студенти стичу. Значајан допринос у овом правцу дала је и Бандурина социјално-когнитивна теорија (Bandura, 1993), која саморегулацију тесно везује за проучавање когнитивних процеса и улоге концепата попут циљева, мотивације и афекта, као значајних фактора у моделима саморегулације учења и понашања, што је било трасирање пута ка моделима саморегулације путем дефинисања конструкта самоефикасности (Bandura, 1997), који има функцију регулатора којим појединац настоји да досегне постављене циљеве и избегне нежељене.

У основи дизајнирања овог истраживања налазе се и схватања теорије самодетерминације, која се заснива на тврдњи да појединац спонтано развија своје предиспозиције, тј. интринзичну мотивацију и интернализацију, када су основне психолошке потребе задовољене у функцији интерперсоналне динамике и социјалних поставки (Deci & Ryan, 2000) Дакле, лично-

сти имају способности да интернализују мотивисана понашања, тј. да се аутономно покрећу и самоодређују, што даље значи да дидактичке инструкције у учењу треба усмерити ка задовољењу њихових унутрашњих потреба током учења, које су различите, те их треба уочити и водити студента путем којим може стећи самоодређене облике, или врсте регулације (Deci & Ryan, 2012; Gojkov-Rajić i sar., 2021). Због ограничења обима текста о питањима о претходно поменутих предиспозицијама из овога мишљења дискутоваће се код интерпретације налаза, јер око овога постоје и данас дискусије о концепту и моделима саморегулације у страном језику, а тиме и даље о употреби постојећих инструмената за идентификацију феномена и сл. (шире видети у: Tseng et al., 2006). За разумевање налаза у овом истраживању значајна је напомена да је велики број истраживања у области страног језика у претходне три деценије настојао да унапреди теоријско разумевање стратегија учења језика, али се, ипак, може рећи да је већина радова о стратегијама учења била више окренута практичним питањима. Тако да је више пажње посвећено истраживању начина оспособљавања студената који уче језик да постану ефикаснији и сигурнији у свом учењу, те се аутори слажу да студенти са стратешким познавањем учења језика, у поређењу са онима који га немају, постају ефикаснији, сналажљивији и флексибилнији, тако да лакше усвајају језик, а корак даље и да ће, ако могу да развију, персонализују и користе репертоар стратегија учења, они моћи да лакше савладају очекивани ниво постигнућа, те се већина истраживача слаже са Макаровим (Masaro, 2001: 264) закључком да „једна ствар изгледа да је све јаснија, а то је да, у различитим контекстима учења, они ученици који су проактивни у потрази за учењем језика изгледа да најбоље уче“. Али, идеја о важности стратегија учења језика, по оцени савремених истраживача, пати од више проблема, који слабе теоријску основу за такав закључак. Истраживачи (Tseng et al., 2006;

Dörnyei, 2009; Dörnyei & Skehan, 2003) сматрају да ови проблеми потичу делом из нејасноће дефиниције, а делом из психометријских својстава коришћених инструмената за процену саморегулације у страном језику. Тако да се јавља нови истраживачки приступ који, уместо да се фокусира на исходе стратешког учења, на стварне стратегије и технике које студенти примењују да побољшају сопствено учење, овај концептуални приступ наглашава важност урођене саморегулаторне способности студената, која подстиче њихове напоре да траже и затим примене те персонализоване механизме стратешког учења (Oxford, 1990, 1996; Cohen, 1998, Cohen et al., 2000; Anderson, 2003, Lee & Oxford, 2008; Macaro, 2001; Nunan, 1997). Поменути аутори сматрају да је њихов приступ усмерен на суштинску разлику између саморегулисаних студената и њихових вршњака који се не баве стратешким учењем. Ова тврдња тражи више разматрања него што обим овога рада може да пружи, те се овде може само констатовати да је потребно више аргументације за тврдњу да се овде ради о различитим теоријским приступима, како иначе аутори помињу. Пре би се могло рећи да је реч о операционализацији система саморегулације, која се односи на специфични домен учења језика, учење вокабулара као предмета истраживања. Дакле, свој модел саморегулисаног учења аутори везују за лексику у процесу усвајања страног језика, а не за целокупно подручје језика које обухвата различите процесе, сматрајући да се процедура коју користе за развој свог инструмента може користити и за истраживања других аспеката учења страног језика (шире видети у: Tseng et al., 2006). Поменути аутори констатују да су развили нови приступ за генерисање психометријски засноване мере стратешког учења другог језика, операционализованог као њихов саморегулаторни капацитет, као алтернатива скалама које се традиционално користе за квантификацију употребе стратегије учења језика. Такође, тврде да резултати пружају доказ за ваљаност преношења тео-

ријске конструкције саморегулације са образовне психологије на област усвајања страног језика и предлажу да инструменти који су фокусирани на саморегулацију студената на сличан начин као и упитник представљен у њиховој студији могу пружити психометријски поузданију меру стратешког учења од традиционалних скала стратегије учења језика (Tseng et al., 2006). Дакле, исти аутори сматрају да се главни проблем односи на различите концептуализације „стратегија учења“, те примећују да раније није било јединственог схватања о дефинисању критеријума за стратегије учења језика, као и да се ситуација у том смислу није значајно променила. Зато они сматрају за дискурс актуелним питање: *да ли стиратије учења треба посматрати као уочљива понашања или унутрашње менталне операције, или обоје* (упореди: Dörnyei, 2005; Ellis, 2002) и слажу се да ово није само питање за које су заинтересовани истраживачи на пољу учења страног језика него се исто односи на шире области педагошке психологије. Као илустрацију за претходно питање дају кратак осврт на стандардне дефиниције (Weinstein & Maier, 1986), у којима су стратегије схватане као „понашања и мисли које ученик ангажује током учења, а чија је сврха да утичу на учеников процес кодирања“ и наводе супротстављања њима (Weinstein et al., 2000), које редефинишу стратегије учења као „било које мисли, понашања, веровања или емоције које олакшавају стицање, разумевање или касније преношење нових знања и вештина“. У вези са питањем које аутори постављају је: како разликовати стратешко учење од „обичног“ учења, констатује се да Вајнштајн и сарадници (Weinstein et al., 2000) нуде три критичне карактеристике стратешког учења: оно јесте усмерено ка циљу, намерно призвано и напорно. А даље објашњавају да је проблем са овим, интуитивно привлачним атрибутима у томе што појединци могу бити истинито мотивисани и да тешко уче уопште, без икаквог „стратешког“ елемента. Такође, наводе и да Коен (Kohen, 1998) истиче још

један важан аспект стратегија учења, елемент избора: да је суштинска карактеристика ових стратегија да их ученик добровољно користи.

За методолошке аспекте наслова овога рада значајне су констатације истраживача у области учења страног језика које се односе на запажања да су корелациони приступи – повезивање разлика у предикторским варијаблама са разликама у исходима учења одличан начин проучавања како неколико варијабли заједно утиче на циљно понашање, као и да, ипак, свеобухватна психолошка теорија успешног типа понашања не би требало да предвиђа само просечно понашање него и индивидуалне разлике. Као илустрација за претходно наводи се констатација да теорија која подразумева да је за учење граматичких правила потребна радна меморија предвиђа да би разлике у капацитету радне меморије између ученика требало да буду повезане са разликама у њиховој способности да науче граматичка правила и сл. Потврда ове констатације значила би потребу за ревидирањем постојећих теоријских схватања, а иза овога и за променама у приступима истраживању и непосредном наставном раду. Дакле, неки аутори сматрају да проучавање индивидуалних разлика у учењу другог језика може допринети бољем разумевању једног од кључних питања у тренутној когнитивној науци, а то је како опште когнитивне вештине и вештине специфичне за домен заједно одређују понашање (Roberts & Meyer, 2012; Safran, 2013). Кратак осврт на претходне дискурсе би могао да наговести размишљање у правцу да се из поменутих дискурса не види наговештај суштинских разлика у схватањима стратегија учења, да постојеће концептуализације пружају оквирне могућности за истраживања у области страног језика, те значај истраживања на овом подручју није смањен, па се одговори на бројна питања и даље траже. За ово истраживање постављено је следеће истраживачко питање: *колико су стратегије учења значајне за успех даровитих студената у учењу*

страног језика струке, а претпоставка је да даровити студенти имају широк репертоар стратегија учења и да се тиме разликују од осталих, чиме обезбеђују висока постигнућа на тестовима знања страног језика струке.

Одговор на ово питање укључује трагање за одговорима на следећа питања:

- Какве стратегије користе даровити студенти у учењу страног језика и колико се даровити студенти разликују у односу на остале у погледу структуре стратегије учења, тј. у погледу њених компоненти: а) *сазнајне стратегије*, б) *стражишће стратегије зајамљивања*, ц) *метаконструктивне стратегије*, д) *афективне стратегије*, е) *стражишће стратегије компензације*, ф) *социјалне стратегије*? Дакле, потребно је констатовати које су стратегије и у којој мери присутне код даровитих студената и да ли су даровити по стратегијама учења хомогена група.
- Колико су ове компоненте значајне за успех даровитих у учењу страног језика струке, тј. колико оне утичу на исходе у учењу страног језика струке?
- Колико године студија, пол, дужина учења страног језика, други страни језици које учи, зашто жели да учи страни језик струке, факултет на коме студира утичу на стратегије учења страног језика струке?
- Како самопроцена сопственог знања страног језика утиче на успех у учењу?

У истраживању се пошло од опште претпоставке да су стратегије учења значајан фактор постигнућа у учењу страног језика, што даровите студенте разликује од осталих. Овим се тестира и питање концептуализације структуре стратегија учења у страном језику, што има двоструки значај за област учења страног језика: теоријско структурисање концепта стратегија учења, које се на основу претходног прегле-

да налаза других истраживача сматра дискутабилним, а корак даље значајно је и за практичне аспекте истраживања: операционализација појма у инструментима за снимање стратегија учења, и на крају за практичну оријентацију наставника менторским упућивањем студената у саморегулацију учења стратегијама учења.

Радне хипотезе односе се на следеће:

- Даровити студенти у учењу страног језика користе више стратегија (*сазнајне, сјрашјеије, сјрашјеије зајамћивања, мејакоїнишјивне, афективне, сјрашјеије комјензације и социјалне*), што је тесно везано за њихова постигнућа, дакле, врсте стратегија које користе значајне су за њихова постигнућа у учењу страног језика, што их разликује од осталих студената.
- Структура стратегија, постигнућа на тесту знања и разлике између даровитих и осталих студената остаје иста и када се посматра утицај варијабли модератора (*године студија, пол, дужина учења у сјраном језику сјруке, други сјрани језици које учи, зашто учи сјрани језик сјруке, самопроцена сојсјивеної знања у сјраном језику сјруке*).

Методолошки приступ

Истраживање је експлораторског карактера, квантитативног приступа, а вршено је неексперименталним систематским посматрањем. Узорак је чинило 200 студената, од чега су 162 (80,5%) била женског пола. Узорак је прикупљен на два факултета, било је 96 испитаника са Факултета техничких наука и 104 испитаника са Учитељског факултета. Просечна оцена на студијама била је 8,41, док је просечна оцена на тесту страног језика била 8,11. Међу испитаницима било је 30 студената прве године, 90 студената друге године, шест студената треће годи-

не, 37 студената четврте године и 37 студената пете године (мастер). Са просеком изнад 9,70 је 19 студената.

- Инвентар стратегија за учење страног језика (SILL) – модификована верзија (немачки, енглески) – садржи 50 ставки тростепене Ликертове скале, при чему се свака ставка односи на учесталост примене одређених стратегија учења од 1 –никада до 3 – често. Како би се испитала латентна структура упитника, примењена је експлоративна факторска анализа и испитане су поузданости добијених скала (одељак резултати).
- Упитник ОП – Општи подаци имао је за циљ идентификацију пола, година учења страног језика, процењене самооцене познавања страног језика, разлоге за његов одабир, као предмета и нивоа знања на тесту, тј. постигнућа у учењу страног језика. Ово је требало да да јаснију слику и боље разумевање понашања даровитих студената у учењу страног језика. У инструменту је шест стратешких група, које су, према оригиналном систему идентификације и класификације Ребеке Оксфорд, категорисане на следећи начин: *Сјрашјеије јамћења*, са функцијама складиштења, памћења и преузимања информација; *Коїнишјивне сјрашјеије*, као ментални процеси понављања, анализирања израза и сажимања, са функцијом трансформације циљног језика од стране студента; *Сјрашјеије комјензације*, које омогућују студенту да користи нови језик за разумевање или стварање у ситуацији ограничења у знању; *Мејакоїнишјивне сјрашјеије*, које се односе на усредсређивање на учење, сређивање и планирање учења и вредновање сопственог учења; *Афективне сјрашјеије*

су фокусиране на факторе, попут емоција, ставова, мотивације и вредности, а односе се на смањење анксиозности, самоподстицање и награде; Друшћивене стратегије манифестују се у комуникацији, а односе се на постављање питања и сарадњу са вршњацима (Crnogovac-Stanišljević, 2019).

- Тест знања страног језика струке урађен за ово истраживање покрива више области: структуру, вокабулар...

Како би се испитао латентни простор упитника стратегија учења страног језика, спроведена је експлоративна факторска анализа применом методе главних оса (енг. *Principal Axis Factoring*) уз примену промакс ротације. За одабир броја фактора узете су две методе, Велицеров MAP (енг. *Minimum Average Partial*) и паралелна анализа, као методе које се показују као боље у односу на критеријуме Скри дијаграма (енг. *Skree*) и Гутман-Кајзеров критеријум (Ziegler & Hagemann, 2015). Поузданост идентификованих фактора проверена је Кронбаховом алфом.

Фактори идентификовани применом експлоративне факторске анализе сведени су на скалу од 1 до 3 (упросечени сумациони скорови) ради лакшег поређења и интерпретације. Нормалност дистрибуције скала проверена је коришћењем индикатора скјунис и куртозис. Како би се испитала израженост примене различитих стратегија учења између академски даровитих и осталих студената (академски даровити су студенти са просеком 9,70 и изнад), спроведена је серија т-тестова за независне узорке, којима је проверавана разлика за сваку од скала.

Како би се испитао утицај различитих предиктора на коришћење различитих стратегија, спроведена је серија мултиплих регресионих анализа. У свакој од анализа критеријумска варијабла је била једна од стратегија учења страног језика, док су предиктори били пол, го-

дина студија, године учења страног језика, разлози за учење страног језика (бинарне варијабле у којима испитаник означава да ли учи или не учи страни језик из следећих разлога: *заинтересованост за енглески/немачки језик; заинтересованост за културу; пријатељи који говоре енглески/немачки; за будућу каријеру; за путовање; факултет на ком студира*).

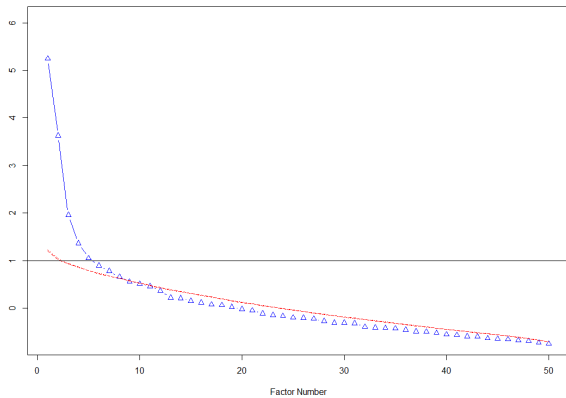
Како би се испитао утицај различитих мотивационих стратегија на успех у страном језику, спроведена је мултипла регресиона анализа, при чему је успех на тесту страног језика (са оценама од 5 до 10) био критеријумска варијабла, док су различите мотивационе стратегије и самопроцена сопственог знања били предиктори.

Како би се испитала модераторска улога академске даровитости у односу коришћења стратегија за учење и успеха на тесту, у PROCESS макро за SPSS, спроведене су модераторске анализе, при чему је модераторска варијабла била академска даровитост, предикторске варијабле су биле различите мотивацијске стратегије, а критеријумска варијабла је била успех на тесту страног језика. Наиме, PROCESS макро модерирају испитује тако што испитује однос једног предиктора, једног модератора и једне зависне варијабле по анализи.

Резултати

Критеријуми за одабир броја фактора нису били усаглашени и указују да су могућа решења од четири (Валицеров MAP, Табела 1) до седам фактора (паралелна анализа – подаци 1–8). С обзиром на овај резултат, у разматрање су узета и интерпретирана решења од четири до седам фактора, а задржано је решење са четири фактора, јер се показује као високоинтерпретабилно, само један фактор има нижу поузданост од 0.60, док је у решењима са већим бројем фактора било више фактора са ниским поузданостима.

Подаци о паралелној анализи фактора: 1: Валицеров MAP за сјавке уијиника сјрашеија учења сјраној језика: према факторима: MAP 1: 0.0158; 2: 0.0114; 3: 0.0101; 4: **0.0098**; 5: 0.0101; 6: 0.0103; 7: 0.0105; 8: 0.0108.



Слика 1. Паралелна анализа сјавке Инвенјара сјрашеија учења сјраној језика.

Матрица склопа у Инвентару стратегија дала је четворофакторско решење (Табела 2). Четири фактора објашњавају 31,89% укупне варијансе ставки. Први фактор окупља ставке које описују *проактивну инјринзички* мотивисану стратегију учења страног језика. Ове ставке односе се на усмереност да се пронађе начин да се знање страног језика примени како би се даље напредовало. На основу структуре ставки овај фактор је провизорно назван *проактивне сјрашеије*, а поузданост мерена Кронбаховом алфом је била добра ($\alpha=0.79$). Ставке другог фактора указују на спонтаност и учење кроз искуство, док негативан пол одређују ставке које се односе на пажљиво планирање учења. Особе са високим скоровима на овом фактору уче кроз говор, слушање и спонтано коришћење страног језика у природним условима, а не кроз детаљно планирање и записивање сваке нове речи. Овај фактор назван је *искусствене сјрашеије* и његова поузданост мерена Кронбаховом алфом је била добра ($\alpha=0.75$). Трећи фактор односи се на детаљно планирање учења, понављање

као и превазилажење емоционалних препрека и застоја приликом учења. Овај фактор назван је *сјрашеије иланирања / мејакоћнијивне сјрашеије* и његова поузданост мерена Кронбаховом алфом је била задовољавајућа ($\alpha=0.73$). Последњи фактор односи се на стратегије које подразумевају висок ниво иновативности и нагађања, при чему висок скор указује на погађање или измишљање нових речи. Овај фактор назван је *сјрашеије имјровизације* и његова поузданост је била нешто нижа, али прихватљива за експлоративну природу истраживања ($\alpha=0.57$). Корелације фактора биле су умереног до ниског интензитета и кретале су се од $r=0.02$ између фактора искуствених и стратегија импровизације до $r=0.28$ између фактора проактивних и искуствених стратегија.

Табела 1. Матрица склопа сјавки уијиника сјрашеија учења сјраној језика (скраћена збој дозвољеној обима шекста).

	F1	F2	F3	F4
Тражим могућности да што више читам на страном језику.	0,69			
Читам из задовољства на страном језику.	0,64			
Тражим људе са којима могу да разговарам на страном језику.	0,64			
Пишем белешке, поруке, писма или извештаје на страном језику.	0,59			

Дескриптивна сјајистика

У Табели 1 приказани су основни дескриптивни показатељи за варијабле. *Искусствене сјрашеије* су имале највишу просечну оцену на скали и тиме указивале да ове стратегије испитаници највише користе приликом учења страног језика, док су најмању просечну вредност имале *сјрашеије имјровизације*. Вредности скјуниса и куртозиса су биле близу 0 за све варијабле, указујући на то да није постојало значајно одступање од униваријатне нормалне дистрибуције.

Табела 2. Дескриптивна статистика.

Варијабла	Мин.	Макс.	Арит. средина	Ста. дев.	Скјунис	Куртозис
Проактивне стратегије	1,17	3	2,03	0,39	0,11	-0,44
Стратегије планирања	1,09	3	2,43	0,37	-0,67	0,20
Искусствене стратегије	1,33	3	2,23	0,36	-0,16	-0,52
Стратегије импровизације	1	3	1,88	0,41	0,21	-0,46
Просечна оцена на студијама	6	10	8,42	0,94	-0,34	-0,52
Просечна оцена на тесту	5	10	8,10	1,45	-0,14	-1,26

Разлике између академски даровитих и осталих студената у односу на стратегије учења

У узорку је било 19 студената који су били академски даровити, уз још 181 студента. У Табели 2 приказани су т-тестови за независне узорке којима су испитане разлике између академски даровитих и осталих студената на скалама различитих стратегија. Резултати указују на то да не постоје статистички значајне разлике између академски даровитих и осталих студената у односу на израженост коришћења различитих стратегија учења страног језика, међутим, разлике на проактивним стратегијама су врло близу значајним и указују на тенденцију даровитих да више користе ову стратегију.

Утицај предиктора на коришћење различитих стратегија учења

Резултати мултиплих регресионих анализа у којима су пол, године учења страног (енглеског/немачког) језика, разлози за учење стра-

ног језика и факултет били предиктори, а различите стратегије учења критеријуми приказани су у Табели 3. Сви модели су били значајни и указивали да предиктори објашњавају значајан удео варијансе свих мотивацијских стратегија, а проценат објашњења варијансе се кретао од приближно 11% за проактивне и стратегије импровизације до 36% за искусствене стратегије. У случају *проактивних стратегија*, иако је модел у целисти био значајан, ниједан предиктор није достигао статистичку значајност. Маргинално значајан је био утицај година учења страног језика ($p=0,078$) указујући на то да постоји тенденција више примене ове стратегије код оних који дуже уче страни језик. У случају код *искусвених стратегија* као значајан предиктор се издваја факултет, при чему они који похађају Факултет техничких наука више примењују ове стратегије у односу на студенте Учитељског факултета. У случају *планирања* као значајни предиктори издвајају се пол и године учења, при чему женски испитаници имају тенденцију да више користе ове стратегије, као и они који нешто краће уче страни језик. *Страте-*

Табела 3. Т-тестови за независне узорке између академски даровитих и осталих студената у односу на стратегије учења страног језика.

	Остали АС	Даровити АС	t	df	p
Проактивне стратегије	1,99	2,10	-1,92	198	0,057
Искусствене стратегије	2,10	2,40	-1,35	198	0,179
Метакогнитивне стратегије	2,47	2,23	0,23	198	0,818
Стратегије импровизације	1,85	1,92	-1,14	198	0,255

Табела 4. Парцијални доприноси предиктора у регресионим моделима.

	Проактивне стратегије F (8, 190)=2,99, p=0,003, R ² =0,11	Искусствене стратегије F (8, 190)=13,59, p<0,001, R ² =0,36	Стратегије планирања F (8, 190)=4,60, p<0,001, R ² =0,14	Стратегије импровизације F (8, 190)=2,92, p=0,004, R ² =0,11
	β	β	β	β
Пол	0,10	0,02	0,29**	0,12
Година студија	-0,03	-0,06	-0,07	-0,04
Године учења	0,18	0,06	-0,20*	0,03
Факултет	-0,17	-0,51**	-0,04	0,25*
Заинтересованост за језик	0,12	0,03	0,02	-0,06
Заинтересованост за културу	-0,03	-0,07	0,00	0,18*
Пријатељи који говоре језик	0,13	-0,05	0,09	0,07
Ради каријере	0,05	0,06	0,08	0,11
Ради путовања	-0,07	0,09	-0,04	-0,02

Напомена: * - p<0,05; ** - p<0,01. Разлози за учење страног језика: *заинтересованост за сам језик; заинтересованост за културу; имају пријатеље који говоре језик који уче; због захтева у каријери; уче језик због путовања.*

ије импровизације значајно су повезане са факултетом који похађају студенти, при чему студенти Учитељског факултета у већој мери примењују ову стратегију и они који су заинтересовани за културу и из тог разлога уче језик.

Утицај мотивацијских стравења на успех на тесту страног језика

Резултати мултипле регресионе анализе указују да мотивацијске стратегије и самопроцена знања страног језика објашњавају значајан удео варијансе успеха на тесту, F(5, 182)=8,63, p<0,001, при чему предиктори објашњавају приближно 19% варијансе, R²=0,19. У Табели 4 приказани су парцијални доприноси предиктора. Као значајни предиктори успеха на тесту показују се *проактивне и искусствене стравења* као позитивни предиктори и *стравења планирања* као негативан предиктор. Ови резултати указују на то да је коришћење проактивних и искусвених стратегија повезано са вишим оценама на тесту.

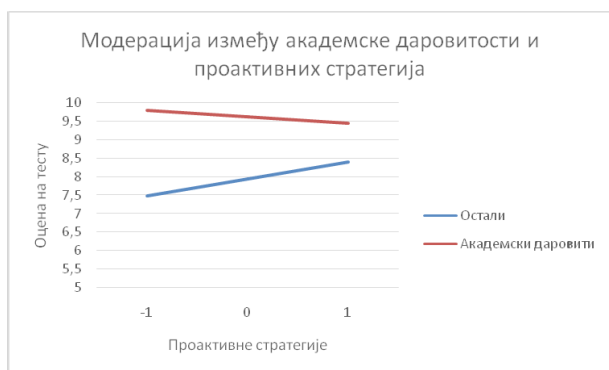
Табела 5. Парцијални доприноси предиктора у регресионом моделу.

	β	t	p
Проактивне стратегије	0,28	3,78	0,000
Искусствене стратегије	0,23	3,28	0,001
Стратегије планирања	-0,17	-2,37	0,019
Стратегије импровизације	-0,07	-1,00	0,317
Самопроцена знања	-0,03	-0,40	0,689

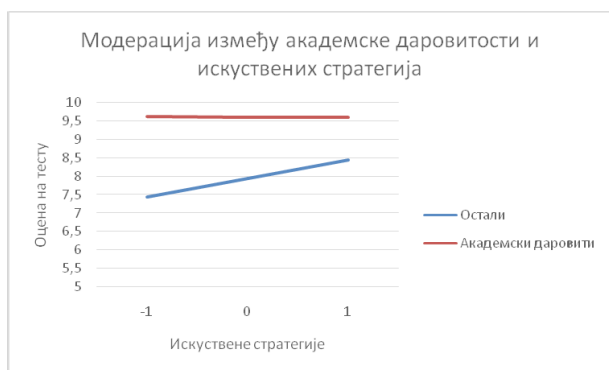
Анализе модерације

Како би се испитала модераторска улога академске даровитости у односу коришћења стратегија за учење и успеха на тесту, спроведене су четири анализе модерације, по једна за сваку врсту стратегија. Додавање модераторског утицаја академске даровитости доводи до значајног унапређења модела у случају у којем је предиктор проактивне стратегије, F (1, 184)=6,03, p=0,015, и у случају модела у којем је предиктор *искусствене стравења*, F (1, 184)=5,49, p=0,020. Како би се јасније интерпретирао модерациони утицај академске даровитости, значајне интеракције су приказане графички. Модерација *проактивних*

стратегија и академске даровитости према успеху на тесту приказана је на Слици 2. Иако на свим нивоима проактивних стратегија академски даровити имају више постигнуће на тесту, на вишим нивоима проактивних стратегија та разлика је мања, док је на нижим знатно већа. Врло сличан образац присутан је и у случају модерације између академске даровитости и искуствених стратегија (Слика 3), академски даровити имају више постигнуће на тесту на свим нивоима искуствених стратегија, али и остали студенти који више примењују ове стратегије се мање разликују од академски даровитих у односу на оне које их мање примењују.



Слика 2. Модерација између академске даровитости и проактивних стратегија (на *x*-оси приказан је ниво проактивних стратегија изражен у стандардизованим јединицама).

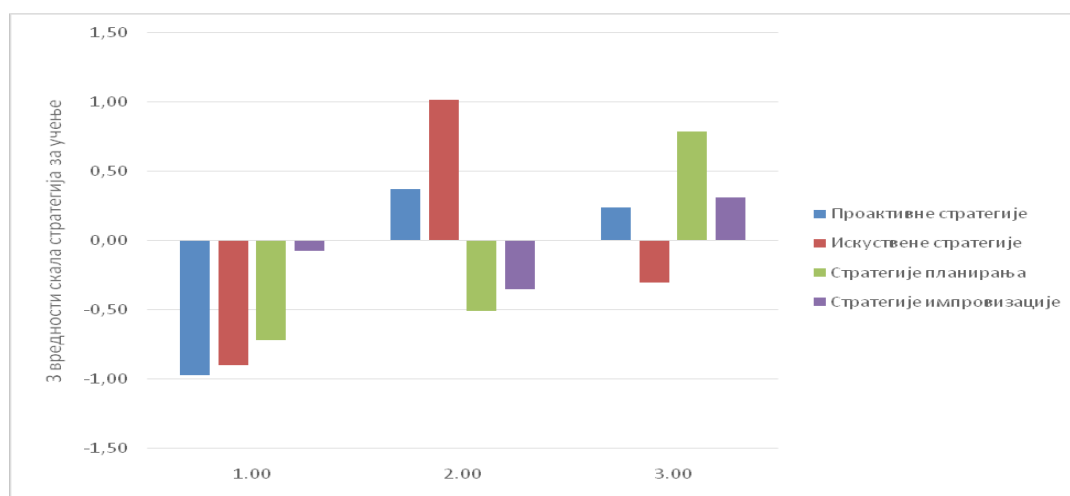


Слика 3. Модерација између академске даровитости и искуствених стратегија.

Анализа латентних профила (LPA) у односу на коришћење различитих стратегија за учење страног језика

Како би се испитало постојање хомогених латентних профила у односу на коришћење различитих стратегија за учење страног језика, спроведена је анализа латентних профила (LPA) у пакету Mclust (Scrusca et al., 2016) у R статистичком окружењу. LPA пореди моделе са једним до девет латентних профила са различитим карактеристикама: дистрибуција (сферична, дијагонална, елипсоидна), волумен (варијабилан или једнак), облик (варијабилан или једнак) и оријентација (паралелна са координатним осяма, варијабилна или једнака). Одабир најбољег решења заснива се на Бејзијанском информационом критеријуму (BIC), при чему у пакету Mclust виша вредност овог критеријума указује на бољи фит модела.

Резултати анализе латентних профила (Слика 3) указују да је најбоље решење са три латентна профила дијагоналне дистрибуције, једнаког волумена и варијабилног облика (BIC=-737,24), а и два следећа модела са најбољим фитом била су решења са по три латентна профила (BIC=-738,51 и BIC=-741,69). Први латентни профил (n=47) карактерише ниска примена проактивних, искуствених и стратегија планирања у односу на просек и просечна уочљива импровизације. Други профил (n=67) карактерише изразито повишена уочљива импровизација, умерено повишена употреба проактивних стратегија и умерено снижена употреба стратегија планирања и импровизације. Трећи латентни профил је окупљао и највећи број испитаника (n=86) и за њега је карактеристична употреба стратегија планирања, умерено повећање на проактивним и стратегијама импровизације и умерено снижена примена искуствених стратегија. Применом једносмерне анализе варијансе испитано је постојање разлика између идентифико-



Слика 4. Латентни профили испитаника у простору димензија уједињених стратегија учења страног језика.

ваних профила на успеху из теста знања страног језика. Анализа варијансе, $F(2, 185)=13,86$, $p<0.001$, указује на постојање статистички значајних разлика. Разлике између појединачних група испитане су Шефевим пост-хок тестом и указују на то да други латентни профил (висока примена проактивних и искусвених стратегија) ($AC=8,77$) остварује значајно више резултате на тесту од првог ($AC=7,48$) и трећег ($AC=7,86$) профила. Применом хи-квадрат теста посматрано је питање да ли постоје разлике између академски даровитих и осталих студената у односу на идентификоване профиле и констатовано да нема значајних разлика по просечној оцени на студијама, али је нађена разлика у односу на постигнуће на тесту страног језика, на коме су даровити студенти имали висок успех.

Хи-квадрат тест искоришћен је како би се проверила повезаност варијабле припадности латентном профили и академске даровитости. Хи-квадрат тест је био незначајан, $\chi^2(2)=2,03$, $p>0,05$, указујући да не постоји статистички значајна повезаност ове две варијабле.

Интерпретација

У разјашњавању значаја стратегија учења у области страног језика струке дошло се до чињенице да су у факторској анализи нађена четири фактора, која објашњавају 31,89% укупне варијансе и структурно се односе на усмереност да се пронађе начин да се знање из страног језика примени како би се и даље напредовало (*проактивне стратегије*), на спонтаност и учење кроз искуство; учење кроз говор, слушање и спонтано коришћење страног језика у природним условима, а не записивање и учење сваке нове речи (*искусствене стратегије*), на детаљно планирање учења, понављање као и превазилажење емоционалних препрека и застоја приликом учења (*стратегије планирања / метакогнитивне стратегије*) и висок ниво иновативности и нагађања или измишљања нових речи (*стратегије импровизације*), што указује на другачију структурисаност стратегија учења од Оксфордског система класификације, који има шест група, а и њихово груписање садржајно је другачије. Како се из података види, латентни профили се односе на примену проактивних стратегија, искусвених, стратегија планирања и стратегија

ија импровизације, а функционално покривају стратешке групе у Оксфордином систему класификације, али су оне прегруписане, тј. структурисане на други начин. Дакле, показало се да се стратешке функције учења у страном језику струке код испитаних студената структуришу другачије, тј. да су формиране четири групе по којима се испитаници разликују и које даље, свака на свој начин, утичу на успех у усвајању страног језика струке. Дакле, идентификовани профили статистички значајно утичу на успех остварен на тесту познавања страног језика. У добијеној четворофакторској матрици склопа основни дескриптивни показатељи указују да су и *искусствене стратегије* имале највишу просечну оцену на скали, истичући да ове стратегије испитаници највише користе приликом учења страног језика, док су најмању просечну вредност имале *стратегије импровизације*. А као значајни позитивни предиктори успеха на тесту познавања језика показују се *проактивне и искусствене стратегије*, што је потврда Макаровог (Mасаго, 2001) закључка о значају проактивног приступа у учењу језика, којим се постиже ефикасност, снажљивост и флексибилност у савладавању очекиваног нивоа постигнућа, али и чињенице да поменути предностима доприноси и сама структура проактивног профила, коју карактерише интринзична мотивисаност стратегије учења страног језика, а то значи унутрашња усмереност да се пронађе начин да се знање страног језика примени како би се даље напредовало. А то, као што налази показују, има мали број студената. Разлоге за то можда треба тражити у претпоставци да се језички интринзично мотивисани налазе на матичним језичким групама (филологија), а не међу овде испитаним студентима. Ово даље упућује на идеју да се у новом кораку упореде ове групе студената и провери колико би се разликовале у стратегијама учења, дакле, да се сагледа колико је у овом случају узорак у основи налаза.

Претходне констатације о разлици у структури компонената стратегија учења страног језика струке говоре о суштинском питању стратегија учења страног језика, односно улазе у проблем који је у уводном делу текста поменут, а који се односи на дискурс о јасноћи дефиниције стратегија учења и психометријских својстава коришћених инструмената за процену саморегулације у страном језику (Tseng et al., 2006; Dörnyei & Skehan 2003), што је довело до поменутих промена концептуалних приступа у правцу наглашавања важности урођене саморегулаторне способности студената која подстиче њихове напоре да траже и затим примене те персонализоване механизме стратешког учења (Cohen et al., 2000; Anderson 2003; Lee & Oxford, 2008; Masago 2001). Налаз о разлици броја и компонената структурисања стратегија учења могао би се посматрати као аргументација за тврдњу да се овде не ради о различитим теоријским приступима, како иначе аутори помињу, пре би се могло рећи да је реч о операционализацији система саморегулације, тј. стратегија учења, која се у овом истраживању структурисала на другачији начин. Уз претходно, важна је чињеница да је фокус у овом истраживању био не саморегулација усмерена на лексику, вокабулар, него на целокупно подручје језика које обухвата различите процесе. Дакле, подаци овога истраживања задиру у методолошке аспекте и иду у прилог поменутих ставовима да и даље постоје проблеми у истраживању стратегија учења који се односе на различите концептуализације „стратегија учења“, те да проблем јединственог схватања о дефинисању критеријума за стратегије учења језика није превазиђен. Ови налази се уклапају у дискурс актуелног питања: *да ли стратегије учења треба посматрати као уочљива понашања или унутрашње менталне операције, или обоје* (уп. Dörnyei, 2005; Ellis, 2002) и слажу се да ово није само питање за које су заинтересовани истраживачи на пољу учења страног језика, него се оно односи на шире области педагош-

ке психологије, те чине скроман допринос методолошком аспекту ове тематике. Овим је дат одговор и на први део опште хипотезе.

Претходне констатације добрим делом су тест и за другу радну хипотезу, којом се тестира допринос стратегија учења за постигнућа у учењу страног језика, односно проверава претпоставка о тесној вези стратегија учења и постигнућа, чиме се даровити разликују од осталих студената. У овом смислу индикативан је налаз да испитане разлике између академски даровитих и осталих студената на скалама различитих стратегија указују да не постоје статистички значајне разлике између академски даровитих и осталих студената у односу на израженост коришћења различитих стратегија учења страног језика, али да су, иако није било значајних тестова, разлике на *проактивним стразијеијама* врло близу значајним и указују на тенденцију даровитих да више користе ову стратегију. Ово је у складу са налазима других истраживача, који констатују да појединци са стратешким познавањем учења језика, у поређењу са онима који га немају, постају ефикаснији, сналажљивији и флексибилнији, тако да лакше усвајају језик. Такође, као корак даље, сматрају и да ће, ако могу да развију, персонализују и користе репертоар стратегија учења, они моћи да лакше савладају очекивани ниво постигнућа, те се већина истраживача слаже са Макаровим налазима (Масаго, 2001). А чињеница да разлике нису велике објашњава се тиме што и остали студенти имају висок просек на студијама, као и да треба имати у виду да је овде реч о узорку који је узет из високоселекционисане популације, за коју би се очекивало да је усвојила стратегије учења које се очекују на академском нивоу, као и да је евидентна тенденција раста просечног успеха последњих деценија. Интересантан је податак да једни и други користе више стратегија, али у различитим нијансама, те код даровитих преобладавају *проактивне и искусствене*, а то говори о различитом приступу даровитих стратегијама

учења, што се манифестовало на бољи успех на тесту познавања страног језика. Дакле, анализа латентних група и анализа варијансе потврдиле су постојање статистички значајних разлика између појединачних група, што указује на то да латенти профил (висока примена *проактивних и искусвених стразијеија*) остварује значајно више резултате на тесту, а ово их одваја од осталих, дакле, ниво усвојености језика везан је за избор стратегија учења.

Тенденција више примене искусвених стратегија манифестовала се у односу на факултет, а као значајан предиктор манифестовао се и пол, иако друга истраживања показују да не постоје јасне разлике међу половима у употреби стратегија (Radić-Војанић, 2012). Ове констатације оповргле су трећу хипотезу, која тестира значај модерирајућих варијабли, односно претпоставља да структура стратегија, постигнућа на тесту знања и разлике између даровитих и осталих студената остају исти и када се посматра утицај варијабли модератора. Ово указује на комплексност фактора који утичу на успех, дакле, и домете стратегија учења, као значајног, али не јединог фактора саморегулације у учењу страног језика.

Закључак

Из претходно посматраних налаза могло би се закључити да нађене разлике између академски даровитих и осталих студената на скалама различитих стратегија указују да нису статистички значајне, али да су разлике, иако није било значајних тестова, на *проактивним стразијеијама* врло близу значајним и указују на тенденцију даровитих да више користе ову стратегију у односу на остале студенте, што се манифестовало на разликама у тесту познавања страног језика. Налази истраживања, такође, указују да код даровитих преобладавају и *искусствене стразијеије*, што се, такође, одразило на ус-

пех. Дакле, ниво усвојености језика везан је за избор стратегија учења које даровити користе. Академски даровити студенти, са стратешким познавањем учења језика, у поређењу са онима који га немају, постају ефикаснији, снажљивији и флексибилнији, што олакшава усвајање језика. Такође, могу да развију, персонализују и користе репертоар стратегија учења, што је у основи лакшег савладавања очекиваних нивоа постигнућа. Мале разлике у нивоу успешности у усвајању страног језика могле би се тумачити као чињеница да су се стратегије манифестовале као фактор у саморегулацију учења страног језика и да се по њиховом структурисању даровити мало разликују од осталих, а суштинска разлика се огледа у већој изражености проактивних и искусних стратегија у односу на остале студенте. Проактивне стратегије показале су се више присутнима код академски даровитих, али и код оних који дуже уче страни језик, што се може тумачити способношћу за учешће у комуникацији и усвајању језика због поседоване основе знања, а ово води ка јачој мотивацији. Иза претходног значајан је закључак да код испитаних студената постоји разлика у нивоу усвојености одређених стратегија, што за практичне потезе наставника има велики значај. Јер познавањем нивоа усвојености поменутих врста стратегија учења могу да персонализују инструкције и пруже прилику студентима да сигурније саморегулишу усвајање страног језика.

Битно је поменути закључак који се односи на тестирање питања концептуализације структуре стратегија учења у страном језику, што има двоструки значај за област учења страног језика: теоријско структурисање концепта стратегија учења, које је, како се из претходног прегледа налази других истраживача сматра дискутабилно, а значајно је и за практичне аспекте истраживања: операционализација појма у инструментима за снимање стратегија учења, и на крају за практичну оријентацију наставника у менторском упућивању студената у саморегулацију учења стратегија учења. Реч је, дакле, о методолошком аспекту овога истраживања који говори о разлици броја и компонената структурисања стратегија учења у чијој је основи разлика у операционализацији система саморегулације, тј. стратегија учења, које су се у овом истраживању структурисале на другачији начин, што подржава дискурс о проблему јединственог схватања о дефинисању критеријума за стратегије учења језика, који није превазиђен. Тако да се ови налази уклапају у дискурс актуелног питања: *да ли стратегије учења треба посматрати као уочљива понашања или унутрашње менталне операције, или обоје* (Dörnyei, 2005). А могло би се претходном још додати да ово није само питање за које су заинтересовани истраживачи на пољу учења страног језика него се оно односи на шире области педагошке психологије, те као емпиријска валидација компонената стратегија на пољу учења страног језика чине скроман допринос методолошком аспекту ове тематике.

Литература

- Anderson, N. J. (2003). Strategy research and training: Special issue. *TESL-EJ*, 7/2, 1–20.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148. DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London, England: Longman.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.) London, England: Routledge Falmer.

- Crnogorac-Stanišljević, B. (2019). Značaj upotrebe strategija za učenje stranog jezika na nivou osnovne škole. *Pedagoška stvarnost*, 65 (1), 186–198.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: Ryan, R. M. (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation* (85–107). Oxford University Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (589–630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., Šafranji, J. i Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Lee, K. R. & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners’ strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10 (1), 7–32.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classroom*. London: Continuum.
- Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In: Benson, P. & Voller, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (192–203). London: Longman.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (Ed.) (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Šafranji, J. (2013). Strategies of Learning English as a Foreign Language at Faculty of Technical Sciences. *ELSEVIER Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 21, 775–782. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.09.278
- Scrucca, L., Fop, M., Murphy, T. B. & Raftery, A. E. (2016). Must 5: Clustering, Classification, and Density Estimation Using Gaussian Finite Mixture Models. *The R Journal*, 8 (1), 289–317.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development. *Human Development*, 31, 197–224. DOI: 10.1159/000275810
- Sternberg, R. J. (2009). *Cognitive psychology* (5th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sternberg, R. J. (2007). *Who Are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent*. DOI: 10.3102/0013189X07299881
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511977244
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78–102. DOI:10.1093/applin/ami046
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In: Pintrich, P. R., Brown, D. R. & Weinstein, C. E. (Eds.). *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (257–273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (727–747). Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50051-2
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching, 3rd Ed.* (315–327). New York: Macmillan.
- Ziegler, A., Daunicht, T. M. & Quarda, A. K. (2021). Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted. In: *Book of Abstracts* (30–36). *27th Round Table on Giftedness Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted International Scientific Conference*. Vršac.
- Ziegler, A., Heidrun Stoeger, H. & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education the Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly*, 56 (4), 194–197. DOI: 10.1177/0016986212456070.
- Ziegler, M. & Hagemann, D. (2015). Testing the unidimensionality of items: Pitfalls and loopholes. *European Journal of Psychological Assessment*, 31 (4), 231–237. DOI: 10.1027/1015-5759/a000309

Abstract

Theoretical context of the paper refers to Sternberg's Theory of Mental Self-Government and Deci's Theory of Self-Regulation. The method of systematic non-experimental observation was used. The research aim was to find out which learning strategies are used by gifted students and what their impact is on learning outcomes in order to address the demands imposed upon the students to develop a whole range of foreign language learning strategies facilitating their independence in learning, i.e., allowing them to self-regulate their own language learning. The research is of exploratory character and quantitative approach was applied. Convenience sampling was used and the sample consisted of 200 students from universities in Novi Sad and Belgrade. The students with average mark above 9,70 are considered academically gifted (N=19). The following instruments were used: The test of knowledge of foreign languages for specific purposes designed for the purpose of the research; the Questionnaire GD – General data, the Inventory of strategies for foreign language learning (SILL) – modified version (German, English).

The basic findings are as follows: 1) The differences found between the academically gifted and the rest of the students at the scales of different strategies do not suggest statistical significance, but the differences within proactive and experiential strategies are rather close to significant and point to the tendency of the gifted students to use these strategies to a greater extent than the rest of the students. 2) The level of foreign language acquisition correlates with the choice of learning strategies used by the gifted students, but the analysis of the latent groups and the analysis of the variance has confirmed the existence of the statistically significant differences between certain groups, suggesting that the latent profile (high application of proactive and experiential strategies) is associated with significantly higher test results, differentiating these students from others. In other words, the success in foreign language for specific purposes learning is related to the choice of employed learning strategies.

Keywords: *gifted students, learning strategies in foreign language for specific purposes learning, self-regulation.*