



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 56 • Број 1 • Јун 2024 • 123–140  
УДК 37.015.3:159.953.072-057.875(497.11)  
159.947.5.072-057.875(497.11)

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2401123D>  
Оригинални научни рад

## ФАКТОРИ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ КАО ПРЕДИКТОРИ АКАДЕМСКЕ МОТИВАЦИЈЕ ОДРАСЛИХ\*

Дејан Ђорђић ➤ ORCID 0000-0002-1417-8366  
*Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија*

---

Марија Цвијетић Вукчевић ➤ ORCID 0000-0002-2441-9071  
*Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија*

---

Миа Марић ➤ ORCID 0000-0002-4132-2183  
*Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија*

---

Руженка Шимоњи Чернак\*\* ➤ ORCID 0000-0003-2673-2755  
*Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија*

---

Мила Бељански ➤ ORCID 0000-0002-9309-7360  
*Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија*

---

### А П С Т Р А К Т

Фокус овог рада представља испитивање односа фактора саморегулације и академске мотивације код одраслих особа које се налазе у систему образовања. У истраживању је учествовало 1711 испитаника из четири Источноевропске земље: Чешка, Словачка, Пољска и Србија. Саморегулација и академска мотивација су давно препознати као фактори успешног учења али постоји релативно мало истраживања ових концепата на одраслим особама. У истраживању су коришћена два инструмента: Скала академске мотивације (Academic Motivation Scale, AMS-28) и Упитник о саморегулацији (Self-Regulation Questionnaire, SRQ-27), који су са енглеског језика преведени на четири језика. Истражи-

---

\* *Напомена.* Чланак је настао као резултат рада на Ерасмус+ пројекту „Development of new andragogical diagnostic approaches and interventions of the adult docility phenomenon“ – DANUBE - 2020-1-SK01-KA204-078313 који је трајао од 2020. до 2023.

\*\* Мејл: [ruzenka.cernak@gmail.com](mailto:ruzenka.cernak@gmail.com)

вање је спроведено у електронском формату у првом кварталу 2022. године. Резултати показују да су три фактора саморегулације: самоконтрола, доношење одлука и оријентација ка циљу – међусобно позитивно повезани. Између димензија академске мотивације су утврђене значајне позитивне релације, при чему је фактор амотивације негативно повезан са факторима интринзичне и екстринзичне мотивације. Сва три испитивана фактора саморегулације су у вези са различитим аспектима унутрашње и спољашње мотивације, као и амотивације. Истраживање је потврдило да коришћени инструменти могу бити значајни алати за испитивање саморегулације и академске мотивације, као битних одредница спремности за учење код одрасле популације.

---

**Кључне речи:**

учење одраслих, саморегулација, академска мотивација.

## ■ УВОД

Образовање и учење одраслих је намењено различитим категоријама одраслих особа и циљних група, па је због тога разнолико по својим исходима, квалитету, садржају и начину на који се може реализовати. Може се обављати у различитим образовним контекстима: школе различитог типа и нивоа организације, које могу бити формалног и неформалног типа, компаније, локалне заједнице и др. Постоје и разноврсна терминолошка одређења образовања или учења одраслих. На пример, *Унеско* је дефинисао образовање одраслих на свеобухватан начин и афирмисао га као концепт и праксу који нема ограничења ни у погледу садржаја, нити у погледу начина и организације учења (Despotović, 2016). У новијој терминологији Европске уније термин *образовање одраслих* је у потпуности замењен термином *учење одраслих*, које се дефинише као сви облици учења које предузимају одрасле особе после напуштања иницијалног образовања и обуке, укључујући и високо образовање (Commission of the European Communities, 2006). У овом истраживању, које је било кроскултурално и постојала је потреба да се усагласе различити системи образовања одраслих у четири земље, мало шире је дефинисана популација обухваћена истраживањем. Наш узорак чиниле су одрасле особе у доби од 18 година до 64 године које се налазе у систему образовања. Учење у одраслом добу се разликује од учења деце и младих. Неки од елемената по којима се разликују деца и одрасли јесу сврха учења, свест о себи, животно искуство, спремност на учење и мотивација. Иако је учење одраслих често мотивисано одређеном користи за њих (нпр. већа плата), успешност у њиховом учењу најуже је повезана с мотивом личног развоја и усавршавања (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

У процесу учења како деце и адолесцената, тако и одраслих способност саморегулације је веома важна, посебно када људи самостално предузимају и управљају овим процесом. Она се односи на процесе помоћу којих људска пси-

ха стиче контролу над својим функцијама, стањима и унутрашњим процесима (Vohs & Baumeister, 2004). Ови процеси су сврсисходни, намерни и самокорективни.

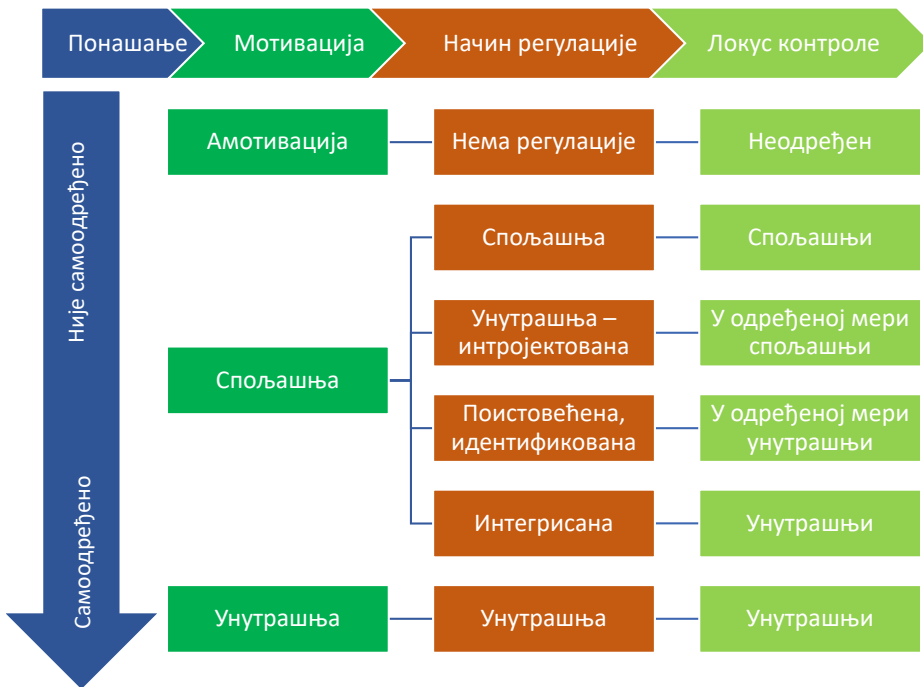
Постоје бројне дефиниције и концептуализације саморегулације, а прегледом литературе (Cheng, 2011; Feldman, 1996; Karoly et al., 2005; Wentzel, 2007) можемо закључити да међу њима ипак има више сличности него разлика. Разматрајући различите дефиниције саморегулације, можемо закључити да су то систематски процеси који се односе на:

1. постављање личних циљева;
2. усмеравање понашања према постављеним циљевима;
3. петљу повратне информације која служи за смањење одступања између тренутног и жељеног понашања; ове петље се тичу цикличког процеса помоћу ког ученици надгледају успешност својих метода и стратегија учења;
4. процес саморегулације садржи когнитивне, мотивационе, афективне и конативне компоненте;
5. у процесу саморегулације постоје процеси, као што су постављање циљева, управљање, коришћење повратних информација и самоевалуација.

У најширем смислу саморегулација се може дефинисати као намеран, сврсисходан, сложени процес који води самокорективном прилагођавању понашања како би се постигли постављени циљеви (Carver & Scheier, 2001). О саморегулацији можемо говорити у најразличитијем спектру понашања, напр. саморегулација емоција, мотивације и различити когнитивни процеси. Наиме, и када је у питању учење у коме ученик (који може да буде и одрасла особа) активно учествује, које самостално предузима и њиме управља, кажемо да постоји саморегулација у овом процесу.

Саморегулација има когнитивне, мотивационе и емоционалне компоненте. Према једном од најутицајнијих модела процеса саморегулације (Zimmerman, 2000, према Sorić, 2014), мотивационе компоненте или мотивишућа веровања налазе се у фази промишљања, поред фазе изведбе и фазе саморефлексије (самопроцена и реакција). Фаза промишљања садржи постављање циљева и стратешко планирање, што је повезано са мотивишућим веровањима, као што је самоефикасност, очекивање успеха, интринзични интерес, вредновање задатка учења и циљна оријентација. У метаанализи истраживања која су се бавила повезаношћу мотивације и саморегулације (Green & Azevedo, 2007, према Sorić, 2014) емпиријски су добро потврђене везе између конструктора теорије самодетерминације и саморегулације учења. Због тога можемо рећи да је теорија самоодређења (Ryan & Deci, 2000, 2019, 2020) дала значајан допринос истраживању односа мотивације и саморегулације учења. То је једна од најзначајнијих

и свеобухватнијих теорија мотивације (SDT, Self Determination Theory) која је и основа инструмента за мерење академске мотивације у овом истраживању (AMS, Academic Motivation Scale). Шематски приказ теорије и континуума самоодређења можемо дат је у Шеми 1. Теорија самодетерминације спада у категорију теорија мотивације које су усмерене на разлоге укључености неке особе у одређену активност, односно то су теорије које пружају одговор на питање *Зашто то радим?* (Sorić, 2014).



**Шема 1.** Континуум самоодређења (прилагођено: Ryan & Deci, 2020)

На крајњем левом полу налази се стање амотивације, које описује особе које имају низак ниво самодетерминације, ниску аутономију и низак осећај контроле, а на супротном крају се налазе особе које имају висок ниво самоодређења, снажну аутономију и висок степен контроле, особе које имају јаку унутрашњу мотивацију. Између њих се налазе особе које имају различите нивое спољашње мотивације: спољашња регулација, усвојена или интројектована регулација, поистовећена или идентификована регулација и интегрисана регулација. Спољашња регулација је најмање аутономна, а особа се понаша на одређен начин због тога да стекне неку награду или задовољи захтеве и очекивања других људи (Ryan & Deci, 2020; Šarčević, 2015). Код интројектоване регулације начин

развишања, понашања и афективно реаговање се преузима од окружења, а понашање се обавља зато да би се добила друштвена подршка. Када је реч о поистовећеној или идентификованој регулацији индивидуа прихвата првобитно наметнуте активности као сопствене, препознајући њихов значај за личну, индивидуалну добит у будућем контексту. Интегрисана регулација је највише самодетерминишући облик спољашње мотивације. Особа у потпуности трансформише поистовећене вредности и понашања у појам о себи (Ryan & Deci, 2000). Локус контроле се односи на место где особа доживљава да се налази узрок одређеног деловања. Може да буде спољашњи, уколико особа верује да је узрок изван ње или унутрашњи ако особа сматра да је она покретач дешавања.

Према мишљењу Чиксентмихалија (Csíkszentmihályi, 1978, 2020), интринзична мотивација је стање које карактерише веома висок ниво посвећености и које пружа велико задовољство. Такође се односи на изазивање позитивних емоција и губљење поимања времена током обављања задатка или активности. То значи да је појединац који се бави неком активношћу потпуно ослобођен страха и жели да ту активност поново обавља. Другим речима, активности постају саме себи циљ и омогућавају појединцима да постигну задовољство и стање познато као „flow”. Екстринзична мотивација је стање у којем људи могу бити укључени у неку активност као резултат спољних притисака или ради екстерне добити, а не зато што им задатак пружа задовољство или изазива њихово интересовање (Aronson et al., 2014). Спољашња мотивација се с правом повезује са системом казни и награда.

Амотивација је недостатак мотивације. Људи нису мотивисани ни споља ни изнутра. То је стање када људи не виде везу између акције и њеног резултата. Не осећају потребу да предузму акцију, што је најчешће последица недостатка осећаја самоефикасности и осећаја недостатка контроле над акцијом која се предузима. Они не предузимају никакву активност или је обављају непромишљено. Људи могу бити убеђени да су њихово понашање или поступци вођени факторима који су ван њихове контроле (Deci & Ryan 1985, Vallerand, 2000; Vallerand et al. 1993). Амотивација произилази из чињенице да особа не цени дату активност, не осећа се компетентном да је обави или верује да је дата активност неће довести до циљева које жели (Ryan & Deci 2000).

Иако не постоје истраживања односа академске мотивације и саморегулације на узорку сличном нашем, анализом литературе можемо закључити да постоје релације између саморегулисаног учења и академског учинка, академске мотивације и учења (Ablard & Lipschultz, 1998; Boekaerts, 1997; Zimmerman, 2011; Zimmerman, 2015, Zimmerman & Kitsantas, 2005; Zimmerman & Schunk, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011). Вештине саморегулисаног учења не усмеравају само учење ученика током самог учења у школи, већ позитивно доприносе унапређивању знања након завршеног образовања (Boekaerts, 1997). У истраживањима су добијани резултати да саморегулисано учење има важну улогу у

академском успеху ученика (Lončarić, 2014). Самоефикасност као резултат саморегулације је у корелацији са мотивацијом (Zimmerman, 2015). Самоефикасност је вера у сопствену способност да успе а мотивација је жеља појединца да успе. Зимерман (Zimmerman, 2011) наводи да се процеси саморегулације могу научити и да могу довести до повећања мотивације и успеха ученика. Закључено је да компетенција саморегулисаног учења снажно утиче на ниво постигнућа ученика, побољшавајући однос између мотивације и учинка. Ученици који су мотивисани да достигну одређени циљ укључиће се у саморегулаторне активности за које сматрају да ће им помоћи да достигну тај циљ. Саморегулација подстиче учење, што доводи до перцепције веће компетенције, која одржава мотивацију ка циљу и будућим циљевима.

На основу наведеног било је оправдано у раду поставити следеће хипотезе.

1. Саморегулација испитаника ће бити позитивно повезана са њиховом интринзичном академском мотивацијом.
2. Саморегулација испитаника ће бити позитивно повезана са њиховом екстринзичном академском мотивацијом.
3. Саморегулација испитаника ће бити негативно повезана са њиховом академском амотивацијом.

## ■ МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања представљало је испитивање односа између димензија саморегулације и академске мотивације код одраслих испитаника, који активно учествују у образовном процесу. Када је реч о факторима саморегулације, разматране су три димензије: самоконтрола, доношење одлука и оријентација ка циљу, док је индикаторе академске мотивације чинило седам димензија – три које се односе на унутрашњу мотивацију: мотивација за знањем, мотивација за постигнућем и мотивација за искуством стимулације, три димензије које се односе на спољашњу мотивацију – идентификована регулација, интројектована регулација и спољашња регулација, као и димензија амотивације.

Узорак се састојао од укупно 1711 испитаника мушког и женског пола, старости од 18 година до 61 године ( $AC=25,4$ ;  $SD=7,25$ ). Испитаници су били из четири државе: Чешка, Словачка, Пољска и Србија. Узорак је био пригодног типа, а критеријум за одабир испитаника представљало је њихово формално образовање у тренутку реализовања истраживања, од нивоа основних студија до нивоа докторских студија. Расподела узорка у односу на одабране социодемографске варијабле приказана је у Табели 1.

**Табела 1.** Структура узорка

Варијабла	Група	Н	%
Старост	18–29	1414	82,64
	30–39	173	10,11
	40–49	98	5,73
	50–64	26	1,52
Пол	Мушки	355	20,75
	Женски	1356	79,25
Образовни ниво	Средња школа	479	28,00
	Основне студије	807	47,17
	Мастер или магистарске студије	350	20,46
	Докторске студије	75	4,38
Држава	Чешка	514	30,04
	Словачка	511	29,87
	Србија	410	23,96
	Пољска	276	16,13

Како би смо прикупили податке о мотивисаности испитаника за формално образовање, применили смо је *Скала академске мотивације (Academic Motivation Scale, AMS-C-28; Vallerand et al., 1992)*. Скала садржи укупно 28 ајтема, који представљају понуђене одговоре на питање које се налази на почетку скале: „Зашто похађате факултет?” Испитаници изражавају степен своје сагласности са сваком ставком на седмостепеној Ликертовој скали, а одговори се крећу у распону од „уопште се не слажем” до „слажем се у потпуности”. Примери ставки су: „Из задовољства које доживљавам ширећи своје знање о предметима који ме занимају”, „Јер верујем да ће неколико додатних година образовања побољшати моју радну способност” и „Не знам; не могу да разумем шта радим на факултету”. Валидација скале извршена је у истраживању које су спровели њени аутори (Vallerand et al., 1992) и том приликом је потврђена седмофакторска структура ове скале. Фактори који чине скалу су: 1) фактори екстриничне (спољашње) мотивације: идентификована (поистовећена) регулација, интројектована (усвојена) регулација и спољашња регулација; 2) фактори интриничне (унутрашње) мотивације: мотивација за знањем, мотивација за постигнућем и мотивација за искуством стимулације и 3) фактор амотивације. Конфирматорна факторска анализа спроведена је на узорку испитаника који



су учествовали у овом истраживању и резултати потврђују оригиналну димензионалност инструмента са седам независних фактора како на целокупном узорку (CFI= 0,933, TLI=0,923, RMSEA=0,059), тако и на узорку испитаника из Србије (Kočvarová et al., 2024). Кронбахова алфа за цео инструмент износи 0,887, док се за појединачне супскале износи: екстринзична мотивација – идентификована (0,800), интројектована (0,844) и спољашња регулација (0,822); интринзична мотивација – мотивација за знањем (0,878), за постигнућем (0,835) и за искуством стимулације (0,872); амотивација (0,861), што указује на добру поузданост инструмента и свих супскала.

Подаци о саморегулацији испитаника добијени су применом *Упитника о саморегулацији (Self-Regulation Questionnaire, SRQ-CZ; Gavora et al., 2015)*. Инструмент под називом Упитник о саморегулацији SRQ-27 (коришћен у пројекту DANUBE) је настао као резултат чешке валидације оригиналног инструмента Self-Regulation Questionnaire (SRQ) који су конципирали Браун, Милер и Лавендовски (Brown et al., 1999).

Инструмент се састоји од 27 ајтема који представљају манифестације саморегулације особе, а испитаник треба да се на петостепеној скали изјасни у којој мери се сваки о ајтема односи на њега, при чему су одговори у распону од „уопште се не слажем” до „у потпуности се слажем”. Примери ајтема су: „Имам проблем са одлучивањем о различитим стварима”, „Чим видим проблем или изазов, почињем да тражим могуће решење”, „Учим из својих грешака”, „Лако одустајем”. Резултати валидационе студије (Vaculíková et al., 2022) указали су на трофакторску структуру овог инструмента са следећим факторима: Самоконтрола, Доношење одлука и Оријентација ка циља. Валидација инструмента на узорку овог истраживања потврђује трофакторско решење димензионалности инструмента (Vaculíková et al., 2022). Кронбахова алфа упућује на добру поузданост инструмента и супскала и за цео инструмент износи 0,873, док је поузданост измерена по супскалама следећа: Самоконтрола (0,863), Доношење одлука (0,769) и Оријентација ка циљу (0,763).

За превод оба инструмента са енглеског језика коришћена је процедура повратног превода (Brislin, 1970, 1986). У првом кораку су инструменти преведени на српски језик од стране истраживача и професионалног преводиоца. Потом је у другом кораку независни преводилац превео инструмент са српског језика на енглески језик. Коначно, у трећем кораку упоређене су оригинална верзија на енглеском језику и верзија на енглеском језику која је резултат повратног превода. Поређењем ове две верзије инструмента утврђено је да нема значајнијих разлика у обе верзије инструмента.

Истраживање је спроведено у електронском формату у првом кварталу 2022. године. На линку који су испитаници добили налазили су се Скала академске мотивације, Упитник о саморегулацији и упитник о општим подацима испитаника: пол, старост, највиши завршени образовни ниво и држава из које



долази испитаник. Попуњавање оба инструмента и општег упитника трајало је између 10 и 20 минута. Испитаници су пре приступања истраживању били писаним путем информисани да је истраживање анонимно, а да ће подаци бити коришћени искључиво у научне сврхе.

Прикупљени подаци приказани су уз помоћ дескриптивних статистичких мера (фреквенције, проценати, аритметичке средине, стандардне девијације, минималне и максималне вредности), док су за обраду података коришћени Пирсонов коефицијент корелације и структурално моделовање. Моделовање структуралним једначинама коришћено је како би се анализирале структурне везе између испитиваних конструката, које за разлику од мултипле регресије користи и латентне варијабле, дозвољава више зависних варијабли и у обзир узима корелације међу њима и грешку мерења. Статистичка обрада података реализована је применом статистичких пакета IBM SPSS Statistics, верзија 26.0 (дескриптивна статистика и корелација) и MPlus 7.31 (моделовање структуралним једначинама).

## ■ РЕЗУЛТАТИ

Корелације фактора саморегулације из Упитника о саморегулацији (SRQ) и фактора мотивације и Скале академске мотивације (AMS) дате су у Табели 2.

Уколико посматрамо корелације на нивоу појединачних инструмената, у Табели 2 може се видети да три фактора саморегулације међусобно статистички значајно позитивно корелирају, као и да фактор амотивације статистички значајно негативно корелира са свим факторима интринзичне и екстринзичне мотивације, осим са интројектованом екстринзичном мотивацијом, јер статистичка значајност није утврђена. Корелације се крећу у распону од слабих до јаких.

Када је реч о обрасцу повезаности између фактора из два примењена инструмента, утврђено је да је сваки фактор саморегулације повезан са више форми мотивације (Табела 2). Самоконтрола је статистички значајно позитивно повезана са све три форме интринзичне мотивације (мотивација за знањем, постигнућем и искуством стимулације) и идентификованом екстринзичном мотивацијом, док је негативно повезана са интројектованом екстринзичном мотивацијом, спољашњом регулацијом и амотивацијом. Вештина доношења одлука статистички значајно корелира са сва три облика интринзичне мотивације (мотивација за знањем, постигнућем и искуством стимулације) и са сва три облика екстринзичне мотивације (идентификована мотивација, интројектована мотивација и спољашња регулација), а негативно корелира са амотивацијом. Оријентисаност ка циљу статистички значајно позитивно корелира са три форме интринзичне мотивације (мотивација за знањем, мотивација за по-

стигнућем, мотивација за искуством стимулације), као и са три форме екстринзичне мотивације (идентификована мотивација, интројектована мотивација и спољашња регулација). Корелација оријентације ка циљу и амотивације је такође статистички значајна, али негативног предзнака.

**Табела 2.** Корелације фактора Скале академске мотивације и Упитника о саморегулацији

Кон-структ	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
СК	1	,283**	,288**	,174**	,161**	,117**	,107**	-,156**	-,083**	-,455**
ДО		1	,425**	,433**	,412**	,357**	,315**	,133**	,128**	-,173**
ОЦ			1	,276**	,264**	,239**	,246**	,119**	,139**	-,137**
И-З				1	,742**	,798**	,517**	,264**	,154**	-,444**
И-П					1	,729**	,519**	,504**	,277**	-,350**
И-ИС						1	,434**	,303**	,160**	-,296**
Е-ИД							1	,325**	,569**	-,406**
Е-ИН								1	,511**	-,002
Е-СР									1	-,048*
АМ										1
АС	3,359	3,615	3,817	5,154	4,619	4,540	5,403	4,401	4,979	2,221
СД	0,781	0,646	0,769	1,367	1,416	1,483	1,200	1,570	1,381	1,360

СК=самоконтрола; ДО=доношење одлука; ОЦ=оријентација ка циљу; И-З= интринзична мотивација за знањем; И-П= интринзична мотивација за постигнућем; И-ИС= интринзична мотивација за искуством стимулације; Е-ИД= екстринзична мотивација – идентификована; Е-ИН= екстринзична мотивација – интројектована; Е-СР= екстринзична мотивација – спољашња регулација; АМ= амотивација.

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01.

\* Корелација је значајна на нивоу 0.05.

Применом структуралног моделовања испитано је постојање предиктивног односа између фактора саморегулације и фактора мотивације (Табела 3). Спецификовани модел односа међу факторима има задовољавајуће индикаторе фита:  $SB \chi^2=4287,619$ ,  $df=1130$ ,  $p<,001$ ,  $CFI=0,909$ ,  $TLI=0,901$ ,  $RMSEA=0,040$  са 90% интервалом поузданости од 0,039-0,042,  $SRMR=0,047$ .

Утврђено је да је самоконтрола негативан предиктор интројектоване екстринзичне мотивације, екстринзичне мотивације у облику спољашње регулације и амотивације. Вештина доношења одлука позитивно предвиђа сва

три облика интринзичне мотивације (за знањем, за постигнућем, за искуством стимулације) и сва три облика екстринзичне мотивације (идентификовану и интројектовану мотивацију и спољашњу регулацију). Оријентисаност ка циљу је позитиван предиктор свих облика интринзичне мотивације (за знањем, за постигнућем, за искуством стимулације) и свих облика екстринзичне мотивације (идентификоване и интројектоване мотивације и спољашње регулације) (Табела 3).

**Табела 3.** Предиктивни однос фактора саморегулације у односу на факторе мотивације

	Коефицијент		
	Индикатор	Стандардна грешка	р
<i>Самоконтрола</i>			
Интринзична мотивација за знањем	-0,008	0,028	0,786
Интринзична мотивација за постигнућем	-0,009	0,029	0,771
Интринзична мотивација за искуством стимулације	-0,053	0,029	0,063
Екстринзична мотивација – идентификована	-0,045	0,032	0,161
Екстринзична мотивација – интројектована	-0,292	0,029	0,000
Екстринзична мотивација – спољашња регулација	-0,191	0,030	0,000
Амотивација	-0,523	0,031	0,000
<i>Доношење одлука</i>			
Интринзична мотивација за знањем	0,479	0,036	0,000
Интринзична мотивација за постигнућем	0,458	0,037	0,000
Интринзична мотивација за искуством стимулације	0,346	0,037	0,000
Екстринзична мотивација – идентификована	0,354	0,042	0,000
Екстринзична мотивација – интројектована	0,194	0,041	0,000
Екстринзична мотивација – спољашња регулација	0,162	0,042	0,000
Амотивација	-0,37	0,037	0,319
<i>Оријентација ка циљу</i>			
Интринзична мотивација за знањем	0,074	0,035	0,035
Интринзична мотивација за постигнућем	0,077	0,036	0,033
Интринзична мотивација за искуством стимулације	0,119	0,036	0,001

Екстринзична мотивација – идентификована	0,111	0,040	0,005
Екстринзична мотивација – интројектована	0,137	0,039	0,000
Екстринзична мотивација – спољашња регулација	0,139	0,039	0,000
Амотивација	0,049	0,033	0,137

## ■ ДИСКУСИЈА

Сврха датог истраживања била је да се сагледа однос између димензија саморегулације и академске мотивације, као важних детерминанти спремности за учење код популације одраслих особа. Поред тога, утврђени су и међусобни односи појединачних димензија у оквиру концепта саморегулације и концепта академске мотивације. Добијени налази су у складу са теоријама саморегулишућег учења (Brownet al., 1999; Zimmerman, 2000) и самодетерминације (Ryan & Deci, 2000) и потврђују претпоставке аутора инструмената SRQ и AMS (Brown et al., 1999; Vallerand et al., 1993) о томе да они могу бити значајни алати за испитивање саморегулације и академске мотивације, као битних одредница спремности за учење код одрасле популације.

Када је реч о међусобним релацијама у домену испитиваних фактора саморегулације, добијени резултати показују да су три фактора саморегулације – самоконтрола, доношење одлука и оријентација ка циљу међусобно позитивно повезани. Овакав налаз упућује на модел саморегулишућег учења (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001) и у складу је са претходним студијама, које су се бавиле релацијом ових концепата (Cheng, 2011; Karoly et al., 2005; Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007; Wentzel, 2007). Наиме, процеси самоконтроле, укључујући контролу импулса и самооријентацију, те капацитете за самостално одлучивање и оријентацију ка циљу неретко су врло испреплетани у самом процесу саморегулације учења, због чега је и очекивана њихова повезаност, мада је реч о различитим аспектима саморегулације.

Што се тиче димензија академске мотивације, и међу њима су утврђене значајне позитивне релације, при чему је фактор амотивације негативно повезан са факторима интринзичне и екстринзичне мотивације. Добијене корелације, које се крећу од нижих према вишим, одговарају поставкама теорије самоодређења (Ryan & Deci, 2000, 2020), према којој постоји континуум самодетерминације, у оквиру кога се мотивисано понашање простире од амотивисаности, тј. потпуног одсуства мотивације, преко различитих видова спољашње регулисане мотивације, па све до различитих облика унутрашње мотивације. Експерименталне студије, које су се бавиле провером постулата теорије когнитивне евалуације, показале су да управо спољашњи подстицаји у виду награда или

социјалних притисака и очекивања постепено слабе унутрашњу мотивацију и премештају тежиште на различите димензије спољашње мотивације (Ryan & Deci, 2019; Vansteenkiste et al., 2010). Аутори теорије самодетерминације, као и аутори Скале академске мотивације (AMS), у својим студијама су потврдили међусобну повезаност различитих димензија у оквиру унутрашње и спољашње мотивације – што су димензије на континууму међусобно ближе, то су и корелације више (Ryan & Deci, 2020; Vallerand et al., 1993), мада, као што се и у овом истраживању показало, ипак нису превише високе, што потврђује да је реч о блиским, али различитим конструктима.

Како се показало у овом истраживању, сва три испитивана фактора саморегулације – самоконтрола, доношење одлука и оријентација ка циљу, су у вези са различитим аспектима унутрашње и спољашње мотивације, као и амотивације, чиме су потврђене све три постављене хипотезе датог истраживања. Дакле, ово је очекиван налаз и у складу је са постулатима теорија саморегулације и самоодређења, које се баве сродним концептима повезаним са академском мотивацијом, спремношћу за учење и самим процесом учења (Brown et al., 1999; Ryan & Deci, 2000), као и резултатима претходних студија у којима су разматрани различити чиниоци који детерминишу мотивацију за учење и академско напредовање (Ablard & Lipschultz, 1998; Aronson et al., 2014; Boekaerts, 1997; Green et al., 2007, према: Sorić, 2014; Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007; Zimmerman, 2015, Zimmerman & Kitsantas, 2005; Zimmerman & Schunk, 2011).

Утврђено је да је самоконтрола, као фактор саморегулације, који садржи и контролу импулса и самооријентацију, позитивно повезана са све три форме интринзичне мотивације – мотивацијом за знањем, постигнућем и искуством стимулације, као и идентификованом екстринзичном мотивацијом, при чему је истовремено у негативној вези са интројектованом екстринзичном мотивацијом, спољашњом регулацијом и амотивацијом, за које је структурални модел, примењен у овом истраживању, такође показао и негативну предиктивну вредност димензије самоконтроле. Овакав налаз поткрепљује теоријске моделе саморегулације и самодетерминације (Brown et al., 1999; Ryan & Deci, 2000; Zimmerman, 2011; Zimmerman & Schunk, 2008), потврђујући релевантност континуума детерминације, где се на једном полу налази потпуни изостанак контроле и аутономије, типичан за амотивацију, следе различите форме спољашње мотивације, где изванредан степен контроле постоји, али је она претежно смештена у екстерне оквири, те је регулисана спољашњим чиниоцима, са значајним одсуством аутономије и самодетерминације, па све до димензија унутрашње мотивације, са највећим степеном аутономије и самоконтроле, при чему се сматра да се у самој основи аутономног и саморегулишућег понашања налазе управо фактори унутрашње и интернализоване спољашње мотивације (Ryan & Deci, 2020). Дакле, индивидуе које имају развијену самоконтролу, укључујући добру контролу импулса и самооријентацију, биће склоније ка томе да теже

ка вредновању и стицању знања, ради самог знања и уживања у самом процесу учења и искуству стимулације, настојећи да максимално остваре сопствене могућности и потенцијале, док ће знатно мање бити вођени спољашњим наградама, социјалним притиском, а недостатак академске мотивације код њих ће бити сведен на најмању могућу меру (Aronson et al., 2014; Csíkszentmihályi, 2020; Lončarić, 2014; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Када је реч о друге две компоненте саморегулације, способност доношења одлука и оријентација ка циљу повезане су и успешно предвиђају сва три облика интринзичне мотивације – мотивацију за знањем, постигнућем и искуством стимулације, као и сва три облика екстринзичне мотивације – идентификовану мотивацију, интројектовану мотивацију и спољашњу регулацију, при чему су у негативној вези са амотивацијом, што одговара полазним истраживачким хипотезама. Аутори наглашавају да могућност самосталног избора и доживљај компетентности у значајној мери подстичу унутрашњу мотивацију, што су свакако и значајне одреднице у самом процесу доношења одлука (Ablard & Lipschultz, 1998; Ryan & Deci, 2019; Vallerand et al., 1993; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2008). Испитујући конструктор-валидности Скале академске мотивације (AMS), утврђена је релација димензија које обухвата инструмент са различитим, али сродним конструктима, повезаним са чиниоцима и ефектима мотивационог деловања, при чему се посебно издвајају лични циљеви у образовном контексту и оријентација на задатак, концентрација у наставном процесу, намере и бихејвиорални исходи (Vallerand et al., 1993; Zimmerman, 2015; Zimmerman & Schunk, 2001). Дакле, може се очекивати да ће особе код којих је израженија способност доношења одлука и снажнија оријентација ка циљу имати развијеније компоненте и унутрашње и спољашње мотивације, те ће бити вођене како самом потребом за стицањем знања, искуством стимулације и остварењем индивидуалних потенцијала, тако и екстерним наградама и социјалним признањима, при чему ће амотивација и код њих бити минимално изражена. Управо тај капацитет за одлучивање и јасна усмереност ка циљу воде их ка одговарајућим изборима и ефикасним стратегијама у поступању, што даље поспешује њихову академску мотивацију, било да су подстакнути мотивима или унутрашњег или спољашњег карактера.

## ■ ЗАКЉУЧАК

Резултати презентованог истраживања, чији је циљ био да се испита однос димензија саморегулације и академске мотивације, као битних одредница спремности за учење код популације одраслих, наводе на закључак да су у теоријском смислу потврђене претпоставке теорија саморегулишућег учења (Vohs & Baumeister, 2004; Wentzel, 2007; Zimmerman, 2000) и самодетерминације (Ryan

& Deci, 2000), те указују на кохерентност релевантних концепата који су у основи ових теорија. Посматрано у практичном смислу, налази потврђују могућност примене одговарајућих инструмената за мерење саморегулације – SRQ (Brown et al., 1999; Gavora et al., 2015) и академске мотивације – AMS (Vallerand et al., 1993), у домену спремности за учење код одраслих особа. Посебна вредност овог истраживања и оно што га издваја од осталих студија које су се бавиле сличним истраживачким питањима, препознаје се у његовом специфичном узорку, који је био кроскултуралног карактера и чији испитаници потичу из, у одређеној мери, различитих система образовања у четири земље, што омогућава шири спектар генерализације добијених резултата.


Такође, у контексту подстицања академске мотивације код одраслих, ово истраживање даје смернице којима се треба водити, превасходно у домену развијања унутрашње мотивације, која је изузетно значајна за постизање одговарајућих академских резултата. С тим у вези, одговарајуће програме и активности треба усмерити ка оним саморегулишућим факторима, који су се у овом истраживању показали посебно значајним за развијање унутрашње мотивације, а то су, најпре, самоконтрола, укључујући способност контроле импулса и самооријентације, затим и способност доношења одлука и адекватног оријентисања ка циљу. Кроз будућа истраживања било би сврсисходно испитиване концепте довести у везу са другим интерналним и екстерналним факторима, који могу бити значајни за процес саморегулације учења, подстицање академске мотивације, и уопште, за спремност за учење код одраслих. Неки од датих фактора су особине личности, локус контроле и специфичности социјалног контекста и њима би требало да буде посвећена посебна пажња.



## ■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94–101. DOI: 10.1037/0022-0663.90.1.94
- 📖 Aronson, E., Wilson, T., & Akert R. (2014). The need to justify our actions: The costs and benefits of dissonance reduction. In E. Aronson, T. D. Wilson & R. Akert (Eds.), *Social Psychology* (pp. 165–96). Pearson Education Limited.
- 📖 Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186. DOI:10.1016/S0959-4752(96)00015-1
- 📖 Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216.
- 📖 Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & W. Berry (Eds.), *Field Methods in Cross-Cultural Research* (pp. 137–164). SAGE Publications, Inc.
- 📖 Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. Vande Creek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Sourcebook, Vol. 17* (pp. 281–292). Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- 📖 Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2001). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge University Press.
- 📖 Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
- 📖 Csikszentmihályi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation, In M.R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation* (pp. 205–216). N.Y.
- 📖 Csikszentmihályi, M. (2020). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Hachette UK.
- 📖 Commission of the European Communities (2006). *Communication from the Commission, Adult learning: It is never too late to learn*. COM.
- 📖 Despotović, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na Zapadnom Balkanu: jedan empirijski pogled*. Društvo za obrazovanje odraslih.
- 📖 Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology. Handbook of Principles* (pp. 329–360). Guilford Press.
- 📖 Gavora, P., Jakešova, J. & Kalenda, J. (2015). The Czech validation of the Selfregulation Questionnaire. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171. DOI:10. 1016/j. sbspro. 2015. 01. 113.
- 📖 Karoly, P., Boekarest, M. & Maes, S. (2005). Toward consensus in the psychology of self-regulation: How far have we come? How far do we yet to travel? *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 300–311.
- 📖 Kočvarová, I., Kalenda, J., Vaculíková, J., Neupauer, Z., Černak, R.Š., & Wloch, A. (2024). Adaptation and validation of the academic motivation scale for higher education across four Eastern European countries. *Higher Education Quarterly*, 00, e12510. DOI:10.1111/hequ.12510
- 📖 Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. *Psychology*, 84(3), 261–271.

- 📖 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- 📖 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science*, 6 (pp. 111–156). Elsevier Inc. DOI: 10.1016/bs.adms.2019.01.001
- 📖 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- 📖 Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap.
- 📖 Vaculíková, J., Kočvarová, I., Kalenda, J., Neupauer, Z., Vukčević, M. C. & Włoch, A. (2022). Factor structure of the Self-Regulation Questionnaire among adult learners from Poland, Serbia, Slovakia, and the Czech Republic. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 40. DOI:10.1186/s41155-022-00241-z
- 📖 Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318.
- 📖 Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and motivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.
- 📖 Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16, 105–165.
- 📖 Vizek Vidović, V. & Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283–310.
- 📖 Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1–9). Guilford Press.
- 📖 Wentzel, K. R. (2007). Students Relationships with Teachers as Motivation Contexts. In Wentzel, K. R. & Wigfield A. (Eds.) (2007). *Handbook of Motivation in School* (pp. 11–33). Routledge.
- 📖 Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press. DOI:10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- 📖 Zimmerman, B.J. (2011). *Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance* (pp.49–65). Routledge.
- 📖 Zimmerman, B. J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 21, 541–546 2nd ed. DOI:10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1
- 📖 Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). *The hidden dimension of personal competence*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509–526). Guilford Press.
- 📖 Zimmerman, B. J. & Schunk, D.H. (2001). Reflection on self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 289–309). Erlbaum.
- 📖 Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). *Motivation an essential dimension of self-regulated learning*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning theory, research, and applications* (pp.1–30). Routledge.

-  Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J., Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 1–12). Routledge.

Примљено 11.3.2024; прихваћено за штампу 13.05.2024.