

**DIDAKTIČKI ASPEKTI SAMOREGULACIJE  
UČENJA DAROVITIH**

*Aleksandra Gojkov Rajić, Aleksandar Stojanović  
Jelisaveta Šafranj, Grozdanka Gojkov*

**Beograd, 2021.**



**DIDAKTIČKI ASPEKTI SAMOREGULACIJE  
UČENJA DAROVITIH**

**Beograd, 2021.**

*Aleksandra Gojkov Rajić  
Aleksandar Stojanović  
Jelisaveta Šafranj  
Grozdanka Gojkov*



Izdavač:  
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Za izdavača:  
Akademik prof. dr Nikola Potkonjak

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

# **DIDAKTIČKI ASPEKTI SAMOREGULACIJE UČENJA DAROVITIH**

**Beograd, 2021.**

**Aleksandra Gojkov Rajić  
Aleksandar Stojanović  
Jelisaveta Šafranj  
Grozdanka Gojkov**



Izdavač:  
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Za izdavača:  
Akademik prof. dr Nikola Potkonjak

Recenzenti:  
akad. prof. dr M. Vilotijević, SAO, Beograd  
prof. dr Jana Kalin, Filozofski fakultet Univerze v Ljubljani,  
prof. dr Ljupčo Kevereski, Pedagoški fakultet Univerziteta „Sv. Kliment Ohridski“,  
Bitola

ISBN 978-86-89393-16-3

Tiraž: 100 primeraka CD  
Birokup, Bela Crkva

---

---

## SADRŽAJ:

- *Uvodne napomene* ..... 9
- *Paradigmatski preokret u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja darovitih* (G. Gojkov) ..... 12
- *Teorijski kontekst i didaktička podrška samoregulacije učenja darovitih* (G. Gojkov)..... 33
- *Didaktički aspekti participativne epistemologije: ostvarivanje emancipatornih potencijala studenata* (G. Gojkov) ..... 75
- *Samoregulacija učenja darovitih studenata – značaj crta ličnosti* (A. Stojanović i G. Gojkov) ..... 85
- *Svrha kao aspekt samodeterminisanosti razvoja darovitih* (A. Gojkov Rajić, A. Stojanović, G. Gojkov) ..... 105
- *Motivacione strategije i samoregulacija akademski darovitih studenata* (A. Gojkov Rajić, A. Stojanović, J. Šafranji, G. Gojkov) ..... 147
- *Anksioznost i samokontrola u učenju stranog jezika kod darovitih studenata* (A. Gojkov-Rajić) ..... 187
- *Didaktičke instrukcije i metakognicija u učenju stranog jezika darovitih studenata* (A. Gojkov Rajić, J. Šafranji, G. Gojkov) ..... 208
- *Literatura* ..... 221





---

---

## UVODNE NAPOMENE

Monografija *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih* nastala je iz potrebe da se napravi celina od, kako u naslovu stoji, nekoliko didaktičkih aspekata samoregulacije učenja i razvoja, s' posebnim akcentom na nalaze istraživanja načina učenja i poučavanja darovitih. Većina ovih sadržaja je saopštavana na naučnim skupovima i u delovima, užim celinama objavljena u zbornicima, dakle, rasuta, te nedostupna na jednom mestu. Ovde su isti tematski uređeni, neki od tekstova prerađeni i dopunjeni da budu prihvatljivi ne samo za naučne, istraživačke svrhe, nego i praktične.

U ovoj monografiji uzeti su tako u obzir aspekti koji čine kontekst savremenih obrazovnih kretanja, kojima je obeleženo vreme i uslovi u kojima se odvijaju procesi učenja i poučavanja, a tu su se na prvom mestu našli opšti, globalni paradigmatški preokret u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja darovitih, izazvan neoliberalnom ideologijom i instrumentima društvene i ekonomske kontrole, kao predznakom trenda ere globalne ekonomije znanja, zatim skica teorijskog diskursa poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i tendencija kritičko-emancipatornih struja: kontekst u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja.

U prethodni kontekst ušle su promene u shvatanjima metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena i podsticanje darovitosti iz ugla ideološke i kontekstualne neusaglašenosti i izostanka koncenzusa, koje prate instaliranje nerazjašnjenih vidova obrazovnih aktivnosti, kao instrumenata strategije, taktike, i tehnike oblikovanja načina poželjnih sa tačke gledišta onih koji vrše moć. U isti kontekst spada i razmatranje potrebe za suočavanjem sa razlikama u aksiološkim, kulturnim, istorijskim i drugim razlikama sistema zemalja koje se kopiraju bez prethodnih teorijskih diskursa, a pominju se i nalazi retkih empirijskih provera i procena efekata reformskih talasa koji su prethodnih decenija zapljusnuli Srbiju, region, Evropu, a sada već pod uticajem sve veće globalizacije i svet.

Iza prethodnog, posebna pažnja posvećuje se aspektu teorijskog konteksta samoregulacije u kome se razmatra pitanje shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja i u okviru ovoga usmerenost kognitivne psihologije ka istraživanju uloge konceptata poput ciljeva, motivacije i afekta,

kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja, zatim doprinos motivacije i kognicije u Bandurinoj socijalno kognitivnoj teoriji, kao faktori samoregulacije akademskih postignuća darovitih. Jedno od značajnih pitanja u ovom aspektu odnosi se na istraživačke linije: ličnu i socijalnu perspektivu, te se iste diskutuju iz ugla teorijskog konteksta i modela samoregulacije. Ovim se stvara prostor za sagledavanje praktičnih implikacija teorije samodeterminacije za didaktičke strategije i instrukcije, kao faktora samoregulacije akademskih postignuća darovitih. Poseban aspekt je ličnost pojedinca kao faktora personalizacije didaktičkih postupaka, a u ovome posmatra se značaj verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih. U skladu sa prethodnim je i aspekt učestvovanja ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva. Iz ovog ugla posmatra se funkcionalistički pristup u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja i pitanje obrazovnih standarda darovitih, kao indikatora postignuća izvanrednosti i kompleksnosti fenomena izuzetnosti i opravdanja za definisanje standarda postignuća.

Didaktičke instrukcije i metakognitivne sposobnosti čine poseban deo pitanja samoregulacije učenja u diskursu socijalne i individualne perspektive u ovoj monografiji, koji je u prvom redu značajan za buduće, ali i za one koji se već nalaze u radu sa darovitima, praktičare, istraživače, kao i one koji su u obrazovnoj politici na zadacima tumačenja naučnih i društvenih (teorijskih i praktičnih) osnova reformskih zahvata koji se preduzimaju i pretakanja istih u regulacione tokove.

Jedno od pitanja u složenosti didaktičkih aspekata koji se u ovoj monografiji nastoje povezati, umrežiti i na taj način, makar delimično, "uhvatiti" kompleksnost fenomena samoregulacije učenja i razvoja darovitih su reformske promene u obrazovanju i didaktički koncepti - administrativni i organizacioni aspekti strukturnih promena u ogledalu kvaliteta studija i nauke na univerzitetu, posmatrani iz didaktičkog aspekta participativne epistemologije, odnosno ostvarivanja emancipatornih potencijala studenata. Ovim se posmatraju pitanja visokoškolske didaktike i funkcije ostvarivanja ciljeva usmerenih ka samoorganizovanom učenju studenata, samoodgovornim i samoodređenim karakteristikama koje imaju svrhu usmeravanja ka kompetencijama očekivanih u svetu rada i aktuelnih društvenih tokova. Refleksije o ovim pitanjima potkrepljene su nalazima istraživanja u oblasti metode diskursa kao didaktičkog konteksta za emancipatorno samoodređivanje u situaciji učenja darovitih studenata, humanističke interpretacije procesa učenja i motivacije i metateorijske rasprave o "didaktici orijentisanom ka studentima".

Na kraju se daju i praktični aspekti prethodnih sadržaja u razmatranju nalaza istraživanja značaja afektivnog domena, ili emotivnog stanja za percepciju i produkciju onih koji uče strani jezik. Dakle, glotodidaktički fokusi zasnivaju diskurs na nalazima neuroloških istraživanja o uticaju emocija na strani jezik, zatim na značaju depresivnosti, zabrinosti, straha i drugih negativnih emocija, kao faktora frustracija, dekoncentracije i sl. i iz praktičnog ugla razmatra se više aspekata problema jezičke anksioznosti darovitih u učenju stranog jezika. Dakle, glotodidaktičke dileme razmatraju se na osnovu nalaza istraživanja o pitanjima afektivnog filtera za učenje stranog jezika, komponenata samoregulacije učenja stranog jezika; veze emocionalne stabilnosti kao crte ličnosti i načina atribucije neuspeha, uspeha i suočavanja sa neuspehom, kao elementima samoregulacije u učenju stranog jezika darovitih, čime se zaokružuje skica više didaktičkih aspekata o kompleksnim pitanjima složenog fenomena samoregulacije učenja i razvoja ličnosti, s' uverenjem da nalazi istraživanja i refleksije o vezama metateorijskog nivoa i transfera teorijskih postavki u praktične didaktičke modele i instrukcije može da bude od koristi svima koji se na neki način nalaze uz darovite za podsticanje razvoja njihovih sposobnosti i upućivanje u strategije učenja na putu samoregulacije razvoja ličnosti na razmeđu individualne i socijalne perspektive.

---

---

## PARADIGMATSKI PREEKRET U RAZUMEVANJU DRUŠTVENE ULOGE I FUNKCIJE ZNANJA I OBRAZOVANJA DAROVITIH

Kontekst promena u kome se pažnja poklanja samodeterminaciji i samoregulaciji učenja uopšte, a u sklopu toga i učenju darovitih - neoliberalne tendencije i paradigmatiski preokret u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i visokog obrazovanja; neoliberalna ideologija i instrumenti društvene i ekonomske kontrole; trend ere globalne ekonomije znanja. Skica teorijskog diskursa poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i tendencija kritičko-emancipatornih struja: kontekst u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja; promene u shvatanjima metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena i podsticanje darovitosti. Ideološka i kontekstualna neusaglašenost i izostanak koncenzusa i instaliranje nerazjašnjenih vidova obrazovnih aktivnosti, kao instrumenti strategije, taktike, i tehnike oblikovanja načina poželjnih sa tačke gledišta onih koji vrše moć. Potrebe za suočavanjem sa razlikama u aksiološkim, kulturnim, istorijskim i drugim razlikama sistema zemalja koje kopiramo.

Kontekst promena u kome se poklanja sve više pažnje samodeterminaciji i samoregulaciji učenja uopšte, a u sklopu toga i učenju darovitih ima kao značajnu odrednicu neoliberalne tendencije koje su artikulisale paradigmatiski preokret u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i visokog obrazovanja, te se stoga ovde daje kratak osvrt na iste, kako bi se bolje razumeli ukupni društveni i ostali faktori koji su okvir u kome se odvijaju didaktički procesi, a u sklopu njih posebno procesi podsticanja razvoja darovitih, kao i istraživanja na ovom polju. Iza ovoga će se skicirati teorijski diskurs poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i u njima tendencije kritičko-emancipatornih struja. Akcentovaće se pitanja emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao kontekst u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja. Ovim bi se, takođe, išlo u susret davanju potpunije slike konteksta za razumevanje suštinskih i fundamentalnih postavki u postmodernoj filozofiji obrazovanja i promenama u shvatanjima

metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena u kome se nalazi i podsticanje darovitosti, koji za mnoge didaktičare ostaju bez potpora, a otvorena pitanja bez odgovora – jer odgovor na njih predstavlja odgovornost osoba koje (kako izgleda) ne vide njegovu važnost.

U ukupnom evropskom prostoru to podrazumeva značajno pomeranje od (neo)humanističkog shvatanja visokog obrazovanja, time i otvaranja prostora idejama i konceptima koji su na ovaj prostor, dakle, u Evropu, dolazili, u nekim varijantama u okviru pedagoškog talasa Nove škole, sa američkog kontinenta još početkom XX veka, ali su, pokazavši se kao neadekvatni za ovaj kulturni prostor i ovu obrazovnu tradiciju, relativno kratko trajali. Zato nije jednostavno objasniti zašto se neke od ideja nastoje u nekoj novoj formi vratiti na scenu. Jedna od njih je implementiranje ideje univerziteta i učenja orijentisanog ka aktivnosti, odnosno ka učenju u partnerstvu zajednice i kampusa, koje se, bar, prema nalazima na koje se nailazi u literaturi (Bok, 2005; Gojkov, 2006a, b; Jaspers, 2003; Marković, 2006, 2008; Žukov, 2008; Štefanc, 2008; Bringle and Hatcher, 1996) nalaze još u filozofijama pragmatičara Džona Djujia i pripadnika struji kritičke pedagogije Paula Freirea.

Pitanje razloga da se današnje ideje treće misije univerziteta i pokušaji da se nađu efikasni modeli inkorporacije uslužne delatnosti u dosadašnje koncepte univerziteta, ili rečeno jezikom menadžmenta, kako bi isti proširili svoje misije, unapredili studentsko postignuće i upornost i uključile studente u svoje okruženje, kao deo njihovog akademskog kurikuluma (Badenhorst & Berman, 2005, Aronowitz, 2000), takođe, nije do kraja razjašnjeno.

Posebno nema jasnih razloga za vraćanje na filozofije pomenutih filozofa obrazovanja, Dž. Djuja i P. Freirea, jer je ono što je od istih moglo, u zavisnosti od obrazovnih tradicija i filozofskih shvatanja u određenim sredinama, već ušlo u sisteme obrazovanja sredina koje su smatrale mogućim i prihvatale elemente jednih, odnosno drugih autora, tj. struja. Dobrim delom je ponešto od ovoga bilo vezano i za društvene sisteme, tako da vremenska distanca sada samo može da konstatuje šta je i kako bilo korisno, a sada u vreme postmoderne, poststrukturalizma... perspektiva filozofije obrazovanja sigurno je izmenjena i ostaju samo mogućnosti da se kritičkim osvrtima uoče ideje koje su preživele, odnosno da se neke od njih, posebno iz kritičke pedagogije P. Freirea, po skromnoj oceni autorke ovoga teksta, sagledaju ne samo iz ugla treće misije univerziteta, nego i iz ugla razloga zašto nisu uspele da budu više prihvaćene. Ipak, u proteklih nekoliko godina mnogi univerziteti u Nemačkoj i drugim zemljama EU pokušavaju da razviju izvesne oblike prakse u interakciji sa partnerima iz lokalne zajednice i integracijom građanskog angažovanja u svoje kurikulume putem učenja zalaganjem u zajednici (Miller, et al., 2014). Tako se u literaturi pominje (Ibidem) da kao didaktički pristupi partnerstva kampusa i zajednice sve više dobijaju na značaju, da univerzalna mreža „obrazovanje kroz odgovornost“ od 2009.

godine konstantno raste. Smisao, svrha ovoga je podsticanje razmene između stručnjaka u određenim poljima, tj. nastavnika, istraživača, studenata, partnera u zajednici, koordinatora i donosioca politika, a iniciran je i razvoj jezika obrazaca.

Na prvi pogled prethodne uvodne napomene nisu u direktnoj vezi sa darovitima, samodeterminacijom, odnosno samoregulacijom učenja, ali poučeni iskustvom prethodnih pokušaja reformi, zasnovanim na filozofijama obrazovanja koje stoje u osnovi ideja poput pomenute *učenje orijentisano na aktivnosti: partnerstva zajednice i kampus*, kao i činjenice da efekti za sada retkih poduhvata imaju svrhu da služe kao osnova za diskusiju praktičara, dalja istraživanja i stručnu obuku, koji tek treba da prođu dalja istraživanja i ocene o efektima primene. Kao argumentacija prethodnog stava navodi se više obrazaca didaktičkog dizajna o učenju zalaganjem u zajednici i društvenoj odgovornosti (Fricke and Völter 2000; Sliwka, 2007), ali ni jedan od ponuđenih modela eksplicitno ne raspravlja o aspektu integrisanja organizacija zajednice i građanskih aktera u nastavne prakse, nego se više posvećuje učenju rešavanjem problema u zajednici. Takođe, ne razmatra pitanja vezana za prisustvo „trećeg aktera“, osim nastavnika i studenata, zahteve kompetencija i poznavanje nastavnih strategija, koje se razlikuju od tradicionalnih modela, a za koje još nema dovoljno dokaza o njihovoj efikasnosti. Otvorenost za interdisciplinarni rad je preduslov, kao i sposobnost da se bavi povećanom složenošću i razumevanjem stila koje naglašava otvoreno i inovativno obrazovno okruženje.

Kako za sada nema dovoljno dokaza u nalazima istraživanja koji bi ukazivali da sve ovo neće ostati u sferi iluzija, posebno kako je trenutno prepušteno podstrecima da se modeli mogu slobodno primenjivati, te da isti i nisu značajni, nego da autori treba prema svom osećaju da mogu da daju svoj najveći doprinos, mogu da se samoorganizuju u skladu sa situacijama i problemima na terenu, sve to ostaje u sferi ideja koje treba testirati. Utisak da trenutna situacija ostavlja širok spektar perspektiva za stvaranje modela primene za *učenja zalaganjem u zajednici i partnerstva kampusa i zajednice*, te su u iste uključeni ne samo iskusni profesionalci, nego i studenti, ili tzv. treneri bez velikog iskustva (Fricke and Völter 2000; Sliwka, 2007), kao i da se isto imenuje kao pedagoški metod integrisanja građanske uključenosti u akademsku nastavu, rešavanjem stvarnih problema u zajednici u okviru studentskih projekata (Seifert & Zentner, 2010) ne pruža dovoljno sigurnosti da se zaključi da će društvo imati konkretnu dobit putem *partnerstva zajednice i kampusa*, a da studenti mogu na odgovoran način da adresiraju značajna aktuelna pitanja. Pre bi se moglo reći da ovo iskustvo liči na uslužne delatnosti, te bi zato trebalo stvarati okruženje za učenje koje je orijentisano na akciju i iskustvo i da podstiče strategije osim zajedničkih načina mišljenja, suštinske i kontinuirane refleksije i iskustva praktičnog rešavanja problema (Sliwka, 2007). Pozitivan uticaj na lični i društveni razvoj mladih, kao i da oni ovim mogu da dobiju jasniji osećaj identiteta, samopoštovanja i

pripadanja i razviju svoje ključne kompetencije, ne daje puno nade da se ovi ciljevi na ovaj način mogu ostvariti, tj. da bi ovo mogao biti vid učenja na visokom obrazovanju, efikasan oblik obrazovanja, koji da ima potencijal da premosti jaz između obrazovnih institucija i njihovih zajednica. Iako je ovo samo jedan primer ideja kojima treba da se reformišu visokoškolsko učenje i poučavanje, a kako se iste zasnivaju na različitim filozofijama obrazovanja, koje se žele prikazati kao jednako svrsishodne, trebalo bi pomenute filozofije obrazovanja razmotriti, jer iste mogu imati negativne implikacije.

Dakle, ove pojave nameću se kao karakteristike savremenih univerziteta i njihov značaj ne može da se ignoriše, kao ni prisutnost različitih interesnih grupa koje dodatno komplikuju odnos univerziteta i njegovog spoljašnjeg okruženja. S druge strane, postavlja se pitanje, da li je u periodu nametanja ovakvih ideja visokoškolskom obrazovanju moguće izbeći ove pojave? Vreme će pokazati u kojoj meri će nauka da prodiđe u sam društveni život, što se ovim idejama očekuje. No, ono što se može učiniti, to je da se pod lupu stave pominjane filozofske struje (kritičke pedagogije P. Freire i pragmatizma Dž. Džuija) i, bar, delimično sagledaju dometi i ograničenja jedne i druge iz ugla njihovog uticaja na savremene orijentacije učenja na univerzitetu, sa fikcijom da se učenje orijentisano na aktivnosti prepozna kao važna strategija učenja, te da se kao takvo može preporučiti, kako je pomenuto, i kao nova obrazovna metoda koja proširuje uključenost univerziteta u njihovo okruženje. A, isto ima za cilj i tendenciju da promovise civilni i moralni razvoj studenata, iako se u samom definisanju ovoga vida aktivnosti ovo eksplicite ne pominje, nego se samo naglašava da je orijentisano ka poboljšanju kvaliteta akademskog učenja (Tapia, et al., 2006). Ostaje, dakle, otvoreno pitanje da li i na koji način ovakav vid sticanja primenjenog znanja zadovoljava potrebe univerzitetskog sticanja znanja, a posebno darovitih studenata? Sa tim ide i pitanje da li se isti može prihvatiti kao nastavni metod na visokom obrazovanju, posebno ako se uzmu u obzir nalazi istraživanja koji govore suprotno i nagoveštavaju, kako je pomenuto, potrebu za daljim testiranjem istih. Obrazloženja ovih nalaza zasnivaju se na zaključcima da se u osmišljavanju pokušaja primene ove i sličnih ideja nisu uzimale u obzir kulturne razlike, kao i razlike u filozofijama obrazovanja zemalja iz kojih se ideje preuzimaju i sistema u koje se inkorporiraju, kako bi se kritičkim otklonom predupredila zastranjivanja, jer se ocenjuje da danas sve više školska politika, pedagoška struka i, shodno tome, i javna percepcija obrazovanja podležu neoliberalnim idejama (Grandić, Bosanac, 2018b). Tako su sve češća zapažanja da potezi obrazovne politike konkretnim sistemskim promenama prihvataju elemente reformskih projekata, koje nevesto inkorporiraju u sopstvene sisteme obrazovanja. A, ovo je opasno, jer time utiču na artikulaciju pedagoških koncepata, prekrajaju pedagoški prostor i u pedagoškom diskursu daju nova značenja sistemskim promenama, reformskim dostignućima u specifičnoj artikulaciji teoretskih pedagoških koncepata, što dovodi do nerazumevanja, a na kraju se, ipak, nakon nekog

vremena, ovi tzv. paradigmatiski preokreti, rekonceptualizacija sadržaja, reformski pokreti završe kao nepromišljeni, tj. neuspešni.

No, prethodne konstatacije upućuju na prihvatanje zaključka da neoliberalno orijentisano obrazovanje, u ovom slučaju visokoškolsko, savremeno ubrzano promenljivo društvo pritiska obrazovnu sferu ka promenama, koje u suštini imaju paradigmatiska pomeranja, od kojih se očekuje obrazovanje koje će tržištu rada osigurati odgovarajući priliv "ljudskog kapitala" za svoje optimalno ekonomsko delovanje (Levine, 2001). Dakle, obrazovne institucije, u ovom slučaju univerziteti imaju glavni zadatak da reprodukuju uspešnu radnu snagu, sposobnu za uspešno delovanje u korist akumulacije kapitala, a u ovu sliku se uklapaju i prethodno opisane inovacije. Ovo je u skladu sa promenama u svetu rada u kome je već na sceni "društvo znanja" koje generiše drugačije vrste rada, koje dosadašnjim učenjem ne zadovoljavaju potrebe tržišta radne snage, te obrazovanje zaostaje za društvenim promenama na koje je nekada uspevalo na odgovarajući reformski način da odgovara. Prethodno pomenuta neoliberalna očekivanja da obrazovanje bude u svojoj funkciji podređeno potrebama tržišta rada ni su toliko sporna, koliko nametanje načina kojima će tu svoju funkciju realizovati, posebno određivanjem organizacijske, upravljačke i prethodno pomenute ideje pedagoške logike - učenje putem *partnerstva zajednice i kampusa*. Nametanje načina jednom od svojih dokumenata OECD je zapisao: "Uprkos nekim očiglednim razlikama preduzeća i škole, visokoškolske institucije deluju u okviru kulture znanja, organizacijske prakse i upotrebe osoblja. To su područja gde bi pedagozi mogli identifikovati pristupe koji su prihvaćeni van sfere obrazovanja i mogli bi pomoći efikasnijim reformama i upravljanju u samom obrazovanju" (Umpleby, 2005; Umpleby et al., 2005, 2007).

Kako bi ovo moglo izgledati u praksi? Da bi fakultet postigao efikasno ovakve ciljeve mora u osnovi rekonceptualizovati obe ravni koje uspostavljaju sistem obrazovanja, a to su, najpre, kurikularni nivo koji znači promene u strukturi i sadržajima programa. Ovo dalje znači da treba osigurati da budući radnici i ponuđači svojih usluga na tržištu rada dobiju odgovarajuće znanje i praksu koja će biti u neposrednoj funkciji radnih potreba i to ne samo trenutnih potreba, nego i budućih tj. potreba koje će biti aktuelne i za nekoliko godina kada studenti zaista dođu na tržište rada. Pri tom ne treba gubiti iz vida činjenicu koju taj savremeni svet rada često pominje i zbog koje traži promene u obrazovanju, a to su stalne i brze promene u tehničko-tehnološkom pogledu, koji zahteva stalno osavremenjavanje znanja. Otuda sintagma „društvo znanja“, što podrazumeva sticanje fundamentalne baze širokog obrazovnog opusa, koji bi bio osnova za efikasno uključivanje u promene, koje podrazumevaju ne samo znanje, nego i sposobnosti: kritičko mišljenje, autonomiju, kreativnost... Tako se već na ovom mestu da primetiti da je nametanje spoljnih ideja o reorganizaciji univerziteta u direktnom opozitu sa onim što se od njega



očekuje. Široke osnove naučnih znanja, sa karakteristikama obrazovanja koje može da bude osnova za prihvatanje i za osmišljavanje inovativnih procesa u savremenim tokovima sveta rada svakako ne trpe ovakve pristupe učenju i poučavanju.

Drugo pitanje, koje je tesno vezano za prethodno, odnosi se na promene organizacije i upravljanja univerzitetom od kojih se očekuje da prihvate tržišne mehanizme. Koraci kojima ove promene idu podrazumevaju da se uspostavi sistem finansiranja koji bi fakultete usmerio ka racionalnoj alokaciji sredstava i konkurentnost na obrazovnom tržištu. Prve naznake poraza u smislu kvaliteta obrazovanja se već u prvim koracima ulaska finansija u organizacioni deo visokog obrazovanja vide, a nažalost i nalazi istraživanja, kojima se isto konstatuje „guraju se pod tepih“.

Prethodno pomenuta očekivanja neoliberalnog talasa u oblasti visokog obrazovanja zajedno sa njihovim efektima i konsekvencama i u kombinaciji sa pedagoškim teoretskim diskursom koji partikularno podržava i legitimise neoliberalno shvatanje obrazovanja prelaze prostor vaspitanja i obrazovanja i u njemu nadređuje značaj pojedinih koncepata.

U skladu sa neoliberalnom doktrinom je i logika po kojoj deluje slobodno tržište, te se visoko obrazovanje, slično drugim javnim institucijama posmatra kao preduzeće koje mora ponudom svojih usluga zadovoljavati potraživanje koje se artikuliše na tržištu. Neposredna konsekvencija te pretpostavke je uvažavanje znanja kao dobiti za koje su zainteresovani pojedinci, učesnici obrazovanja kojima dobijanje znanja pomoću obrazovanja znači ulaganje u njihov “ljudski kapital”; na drugoj strani su korisnici obrazovnih usluga koji od univerziteta očekuju određenu osposobljenost i “zapošljivu” radnu snagu. Zbog toga se (Kodelja, prema: Gojkov, 2013), upotreba svakog pojedinca i kompetencija preduzeća u toj perspektivi iskazuju kao imperativ u skladu sa kojim bi se morali reformisati vaspitno - obrazovni sistemi.

Da bi obrazovanje u toj konkurentnoj igri bilo uspešno mora hitno uzeti pravila po kojima teče igra između konkurentnih aktera na tržištu. Za vaspitno-obrazovne institucije to znači sledeće: veći naglasak ličnim pobudama (inicijativama) u obrazovanju i upravljanje vaspitno-obrazovnim institucijama po logici upravljanja preduzeća. Uporedo sa prihvatanjem ove logike na univerzitetu ide i pritisak za smanjivanjem troškova obrazovanja, jer se vrši pritisak na smanjenje javne potrošnje, te se traže dodatna sredstva, što vodi u komercijalizaciju obrazovanja (vremena, kurikularnih sadržaja...), a logično je da ovo na kraju ne može ići u drugom pravcu nego do obrnutih očekivanja, odnosno do smanjenja kvaliteta, dakle, do ishoda u kome svi gube.

Pored prethodnog, mnogo dugoročnije i za kvalitet obrazovanja više su presudne implikacije neoliberalne logike na kurikularnom području, kojima se teži ka reviziji kurikularnih sadržaja, ciljeva učenja i pedagoško-didaktičkoj strategiji koji specifično prelaze prostor vaspitanja i obrazovanja. Jedno od vidljivih mesta efekata neoliberalnih težnji na ravni sadržaja i strukture kurikuluma su težnje za rekonceptualizaciju opšteg obrazovanja i institucionalna nastojanja za substituciju opšteobrazovnog znanja konceptom (presudnih) kompetencija (pre svega nastojanju političkih i interesnih udruženja kao što su OECD, Evropska unija, Svetska banka, Svetska trgovinska organizacija i sl. Ovo je očigledno na polju urušavanja društveno-humanističkih nauka. Na svim nivoima obrazovanja smanjuje se nivo sadržaja ovih oblasti, koji se, pretpostavka je, može nadomestiti u meri koja odgovara neoliberalnim tendencijama partnerstvom zajednice i kampusa. O ovome jasno govore nastavni planovi, kurikulumi, a isto tako i smanjenje ponuda i broja upisa na fakultetima za društveno-humanističke smerove. Zato se u referentnim izvorima na ovu temu sve češće diskutuje o pitanju: Kuda ide univerzitet? Zanemarena društveno-humanistička nota visokog obrazovanja neće se popraviti trećom misijom univerziteta, nego većom zastupljenošću društvenih i humanističkih nauka u okviru kojih se proučava i civilna dimenzija. Demagogija je plašt kojim se pokriva ono što se želi uraditi institucionalizacijom treće misije univerziteta. Izazovi pred kojima se nalazi univerzitet danas u institucionalizaciji treće, ili tzv. civilne misije univerziteta su toliki da se čak ni ozbiljne posledice nisu uspele sagledati u Srbiji, ali su do sada sagledane brojne kontroverze dovoljne za opravdane strepnje zbog više činjenica, a između ostalih i te da se slika nauke menja i usklađuje prema političkom, socijalnom i ekonomskom kontekstu. No, iako mogu da imaju i brojne negativne implikacije, ove pojave nameću se kao karakteristike savremenih univerziteta i njihov značaj ne može da se ignoriše, kao ni prisutnost različitih interesnih grupa koje dodatno komplikuju odnos univerziteta i njegovog spoljašnjeg okruženja. S druge strane, postavlja se pitanje, da li je u periodu masovnog visokoškolskog obrazovanja moguće izbeći ove pojave? Vreme će pokazati u kojoj meri će nauka da prodi u sam društveni život.

Promene se vide i od strane univerziteta kao neminovnost koja se danas, kao i u prethodnim vremenskim tokovima razume kao usklađivanje sa potrebama pojedinca i društva. Ali, putevi kojima idu i filozofske osnove na kojima se zasnivaju različito su shvaćeni. Da bi se bolje razumelo shvatanje koje se zastupa u ovom tekstu potrebno je osvrnuti se na korene ovih filozofskih pravaca, koji su u suštini, ili u pozadini istih, i zadiru u strukturne, kurikularne, ali i one fine didaktičke postupke, kojima se promene ostvaruju i kojima se nastoje opravdati i artikulirati.

Modeli kojima se nastoji instalirati *Partnerstvo zajednice i kampusa* kao vid obrazovanja, pa i korak dalje, kao nastavni metod, sreću se u literaturi (Miller, Meyer & Ruda, 2014) te ih ovde nije neophodno predstavljati, ali bi

se moglo kratko reći da se u istima ne vidi ništa novo. Čak, moglo bi se reći dosta boljih sugestija daje poznavanje grupnog rada i načina formiranja grupa za ovaj oblik nastavnog rada, što je u didaktičkoj literaturi (Lukša, 2006; Бузас, 1971; Вилотијевић, 2000, 2010; Клиперт, 2001; Михајиловић, 1988; Павловски, et.al., 2000; Хавелка, 1983; Рајинац, 1957; Шимлеша, 1998) već odavno poznato, kao i u Didaktici, Socijalnoj i Pedagoškoj psihologiji. Pored ovoga, potrebno bi bilo i terminološki razjasniti, dakle pojmovno determinisati šta se danas iz didaktičkog ugla očekuje od ovog i drugih novih oblika, jer ono što je prikazano u modelima njihove primene ostavlja utisak da se ovi termini koriste kao sinonimi, te bi se moglo zaključiti da se iz sveta rada poslovnog menadžmenta olako prenose termini u oblast obrazovanja, a svemu tome nedostaje dosta razjašnjavanja.

Posebno mesto u svemu ovome pripada filozofijama obrazovanja, tj. strujama koje neki autori žele pomiriti, iako su one dijametralno suprotne i imaju suštinski različite filozofije. Nije ih potrebno puno opisivati, a i prostor ne dozvoljava širi diskurs, ali je neophodno ne zaboraviti da se na njih mora obratiti pažnja, jer su iste izvor ideja i pokrića za praktične postupke, iako na prvi pogled to, baš, i ne mora tako da izgleda.

Treća misija univerziteta, pored prve funkcije u visokom obrazovanju (nastava) i druge misije (istraživanje), podrazumeva i „novu“ dvostruku ulogu univerziteta kao nosioca pozitivnih promena, koji doprinose društvenom razvoju, i preduzetnika, koji doprinose ekonomskom razvoju, kako navode Spasojević i saradnici (2012). Tako i drugi autori napominju da pokušaji definisanja pojma treće misije i određivanja pripadajućih aktivnosti ukazuju na ideološku i kontekstualnu neusaglašenost, kao i izostanak koncenzusa između autora, ne samo kada je u pitanju obim i doseg pojma i aktivnosti koje iz njega proizlaze, već i u samoj terminologiji, što dalje otvara pitanja mogućnosti i svrhe instaliranja ovih i drugih nerazjašnjenih vidova obrazovnih aktivnosti (Ćulum i Ledić, 2011, McIlrath, et al, 2012). Tako bi se moglo zaključiti da se u do sada shvaćenom vidu treće misije univerziteta ne vidi ono što bi se podrazumevalo pod njegovim osnovnim principima o kojima je dosta pisano (Kruse, 2011). No, pomenute filozofije obrazovanja koje stoje u osnovi partnerstva zajednice i kampusa, kao primera za inoviranje procesa obrazovanja i saglašavanje visokoškolske nastave sa savremenim potrebama društva i sveta rada, Djuijeve filozofije pragmatizma i filozofija Paula Freirea, koje se svaka na svoj način bavi akcijom ka refleksiji, i pojedincem ka društvu se teško mogu stvarno dovesti u vezu sa ovim što savremenost očekuje od visokog obrazovanja. Jeste da Djui (1980, 1988) i Freire (1973, 1996) u njihovim teorijama iskustvenog učenja zastupaju slične stavove, ali su to u suštini dve suprotne filozofije iz aspekta šire ideološke svrhe obrazovanja, jer Freire (Freire & Macedo, 1987; Freire, Escobar, Fernandez & Guevara-Niebla, 1994) više poziva na kritičku refleksiju rase, klase i moći, a u Djuijevoj filozofiji nalazi se primer za teoriju i praksu učenja zalaganjem u zajednici (Djui, 1986, 1988). Dakle, Djui

insistira na vezivanju znanja za iskustvo, njegova progresivna politička vizija povezuje pojedinca sa društvom, njegova studentom centrirana teorija kombinuje refleksiju sa akcijom, i njegova etička pitanja ističu demokratiju i zajednicu (Dewey,1980), po čemu se u širokoj pedagoškoj javnosti prepoznaje i kao filozof obrazovanja koji zastupa učenje zalaganjem u zajednici, tako da je njegovo shvatanje obrazovanja na liniji legitimizacije svrhe. O ovome, kao i o drugim stavovima Djuijeovog pragmatizma su još sredinom XX veka otvarane široke diskusije, a ocene nisu bile takve da bi se njegovo shvatanje obrazovanja na tlu Evrope mogle u potpunosti prihvatiti. Iste se i danas pokušavaju instalirati, u vidu partnerstva i kampusa, problemske nastave ili sl., ali u kontekstu ovih prostora, misli se na evropsku kulturu, nasleđe i sl. bez većeg uspeha. To su samo talasi uzrokovani potrebama za promenama u situaciji nedostatka novih filozofskih potpora, prikladnih vremenu koje ima sasvim druga obležja u odnosu na prethodna.

Paulo Freire, čija je kritička pedagogija imala nešto jače uticaje u izrazu filozofije emancipatorne pedagogije u drugoj polovini 20-og veka, viđen kao društveno angažovan intelektualac, a po nekima (Gojkov, 2004, 2008) sličnih stavova Djuijeovim, nije direktno vezan za ideju učenja zalaganjem u zajednici. To što se Freire u *Pedagogiji obespravljenih* (1970) zalaže za kritičko razumevanje dinamike političke moći i dijalektičkih veza između sveta (jezik ili tekst) i sveta (kulturalni kontekst) nije isto što i Djujeva legitimizacija svrhe. Pod uticajem neohumanističkog marksizma, liberalne teologije, i fenomenologije, kao i njegovim ličnim radom sa domorodačkim ljudima, u *Pedagogiji obespravljenih* Freire kritikuje tiranske strukture evidentne unutar obrazovnih institucija i unutar društva. I u tom smislu naglašava potencijal za ličnu i političku transformaciju putem dijaloga, artikuliše dijalektiku akcije-refleksije i prakse, i podstiče razvoj kritičke svesti. Moglo bi se, iako ovo zahteva više prostora za diskusiju, ovde zaključiti da se učenje zalaganjem u zajednici u Djujevom pragmatičnom okviru razlikuje u teoriji i praksi, od učenja zalaganjem u zajednici u Freireovom okviru kritičke pedagogije (Gojkov, 2006 a, b).

Na kraju ove skice u kojoj je samo dotaknuto pitanje filozofije obrazovanja koje je izvorište i utočište za trasiranje pravaca reformskih puteva u visokom obrazovanju, koja nije uočljiva na prvi pogled, ali je sigurno tu, utkana u svaku strategiju i pokušaje njene primene. Nažalost, malo je onih koji učestvuju u stvaranju orijentacija, strategija, ili u samoj primeni istih, a koji su u svakom trenutku svesni filozofskih osnova u socijalnom i naučnom kontekstu iz koga iste izrastaju, odnosno njihovih filozofskih osnova. Zato ih, ipak, treba pomenuti, kako bi nam bilo jasnije šta je okvir u kome se savremenost u kojoj se oblast visokog obrazovanja odvija.

Dakle, prethodno pomenute filozofije obrazovanja mogu se pominjati samo sa istorijske distance kao izvorišta dijametralno suprotnih stanovišta

filozofije obrazovanja, u kojima se prepoznaju velike razlike i u današnjim shvatanjima i pristupima cilju i suštine visokog obrazovanja.

Kritičko-emancipatorno orijentisani pedagozi (Freire, 1996) u talasu koji već više decenija zapljuskuje evropsku didaktiku ističu potrebu svesti da kurikulum ne reflektuje samo temeljne obrazovne vrednosti, nego i suštinske vrednosne postavke samog društvenog uređenja, te zato obrazovanje, najpre predstavlja procenu učenja s obzirom na vrednosti određenog konteksta. Ovo je u suštini shvatanja obrazovanja kao procesa učenja u kome se oni koji uče oblikuju na jedan od mogućih načina, pri čemu je taj način uvek pod neizbežnim uticajem političkih vrednosti koje u nekom trenutku dominiraju u datom društvu. Ovo za pedagogiju, a time i za didaktiku, nije ništa novo, naprotiv, oduvek se znalo da su vaspitanje i obrazovanje dva neodvojiva društvena procesa, ali se u talasu kritičko-emancipatorno orijentisanih diskursa naglašava da obrazovanje i vaspitanje treba posmatrati kao proces učenja koji počinje različitim oblicima osvešćivanja u društvu onih koji uče – ne samo dece, učenika, već i nastavnika i roditelja i ostalih relevantnih agensa pedagoškog procesa. Za isti talas (Gojkov, 2006a) značajno je shvatanje da učenje počinje osvešćivanjem patronizujućih odnosa u koje deca, učenici, studenti stupaju. Zbog toga iz ugla kritičke i emancipatorne didaktike (Freire, 1996) vrednovanje vaspitanja i obrazovanja kao oblika učenja na osnovu različitih društvenih vrednosti, dozvoljava da se isti razumeju kao mogućnost za prihvatanje – «pedagogije nade» koja predstavlja alternativu «pedagogiji potčinjavanja» (Freire, 1995). Osnovni smer u kome ide ovaj talas odnosi se na osvešćivanje političke osnove na kojoj počiva svaka pedagogija, a ovaj posebno daje šansu onima koji uče da ove osnove osveste i da procesom sopstvene transformacije dobiju šansu da transformišu i odnose moći koji ih uobličavaju, što ovaj pedagoški talas čini neodvojivim od ekspliciranja političke nevinosti pedagogije i psihologije, ali i izučavanja odnosa moći koji ljude obrazuju u istoj meri u kojoj se to čini kurikulumima. Ovim se ovaj filozofski talas približava onom što se čini u didaktici odnosa kojom se podstiče samodeterminacija, a time i samoregulacija učenja darovitih o kojima je u ovoj knjizi poklonjena pažnja. Ovo nema dodirnih tačaka sa shvatanjima Djuijeovog pragmatizma i onim što se danas zagovara u okviru *zajednice partnerstva i kampusa*.

Ovde bi se moglo zaključiti da su neke od ideja Freireove filozofije obrazovanja, pre svega prethodno pomenuti kritično emancipatorni stavovi, tesno vezani za filozofiju Fukoa (Fuko, 1998, 2010), psihologa poststrukturalističke struje, postpozitivističke orijentacije, postkognitivističkog pristupa i postindividualističkih nazora, čiji se jasni tonovi ogledaju u zalaganju za demokratizaciju vaspitanja i obrazovanja i predstavljaju jedno od najvažnijih pitanja za treći milenijum, u suštini na liniji emancipacija sapostojanja mnoštva perspektiva, koje pogoduju poklanjanju pažnje darovitima, što zahteva dug proces rekonstrukcije fundamentalnih postavki vaspitanja i obrazovanja, čiji će se efekti videti tek

u novim generacijama – ukoliko im postojeće dozvole da se uopšte pojave u lancu evolucije (Stojnov, 2017; 1998).

Moglo bi se uz prethodno još dodati da kritički i emancipatorni talasi u društvenim naukama, a time i u pedagogiji i didaktici polaze od uverenja da trenutni nekontrolisani napredak moralno indiferentne nauke i nedovoljno zauzdane tehnologije, usmeravan nerazjašnjenim interesima nevidljivih grupacija može da prekine ovaj lanac u mnogo kraćem roku nego što su ljudi uopšte spremni da prihvate (Stojnov, 2000; Stojnov, Miletić & Džinović, 2017). Iz ugla didaktike, pitanja moći podrazumevaju da se danas studentu prilazi kao jednoj od karika u lancu prenošenja i ulaganja moći. Pritom se podrazumeva da moć nije tečnost koja se «uliva» u pojedince, već entitet koji je moguće izučavati samo uvažavanjem otpora koji se može artikulirati spram nekog preovlađujućeg diskursa. Mladi nisu, takođe, samo subjekti u koje se moć investira, već se dugo drže pod uticajem moći onih koji ih u vaspitnom procesu uobličavaju. Zato je razumevanje i poučavanje moć, istovremeno i ovladavanje njome: pronicanjem u strategije, manevre i tehnike disciplinovanja koje svaki sistem i svako društvo ima nad procesom oblikovanja, odnosno proizvodnje i stvaranja određenih oblika subjektiviteta, čime se otvara i mogućnost za njihove promene i alternativna uobličavanja (Ibidem).

Jedan od ovakvih instrumenata je danas nametanje *učenja u partnerstvu zajednice i kampusa*. A, pitanja samodeterminacije i samoregulacije učenja mogla bi biti protivteža, instrument balansa da se crta između lične i socijalne perspektive ne poremeti na štetu jednih ili drugih, nego da se u Evropi i drugim delovima sveta, organizuju rasprave o tome kako jedni i drugi mogu da se nose sa (novim) zahtevima koji su im predloženi i kako su različite dimenzije (tokovi) promena u teoriji i praksi više naučnih disciplina vezanih za darovite pojedince međusobno povezani, kako bi se približili postojećim trendovima i idući u susret jedni drugima bili na dobrobit pojedinca i društva. Prethodno skicirana pitanja, vezana direktno i indirektno i za obrazovanje darovitih, očekuju, dakle, da se promovišu viši nivoi naučnog znanja po pitanjima: stanja i definisanja perspektiva obrazovne politike u svetu u odnosu na pitanja prethodno pominjana pitanja, a u sklopu ovoga i pitanja koja se direktno odnose na darovite - i to iz ugla darovitosti kao socijalne i lične vrednosti budućnosti; sagledavanje teorijskog konteksta proučavanja darovitosti i empirijska validacija istih; promovisanje viših nivoa naučnih znanja u oblasti darovitih iz ugla inovativnih akcionih modela; sagledavanja izazova u didaktici darovitih, problema u obrazovanju darovitih - perspektiva razvoja darovitih u budućnosti; diskursa o pitanjima kulturnih razlika i perspektiva razmatranja i podsticanja razvoja darovitih i svetskih trendova tretmana darovitosti i kreativnosti iz ugla odnosa pojedinac i društvo. Jedan od uglova posmatranja odnosio bi se i na razvoj darovitosti i kreativnosti iz aspekta ekonomskog prosperiteta - podrška nacionalnoj i globalnoj ekonomiji - pro et contra, kako bi se iz ugla definisanja linije snaga u oblasti

obrazovne politike, razmatrali inovativni akcioni modeli i promovisali novi načini intervencija u ovoj oblasti, kombinacija obrazovnih napora u Evropskoj uniji i na svetskom nivou.

Uz prethodno vezuju se i shvatanja demokratizacije vaspitanja i obrazovanja, koja u skladu sa filozofskim i sociološkim stavovima Fukoa i dr., pre svega, treba da teži *multiperspektivizmu* – toleranciji sapostojanja i istovremenom negovanju različitih perspektiva. Različite perspektive mogu da budu nesamerljive, sukobljene, ponekad uzajamno isključive, i da vode prilično disharmoničnom stanju. Emancipacija i demokratizacija vaspitanja zato treba da se zasniva na duhu tolerancije ovih disharmonija i njihovom dugotrajnom dijaloškom usklađivanju, a nikako na uprosečavanju, standardizovanju i «konfeksionalizaciji» ovog procesa. U skladu sa ovim, prema Stojnovu (Stojnov, 2017), znanje kome ćemo težiti u ovom milenijumu predstavlja ceo jedan kontigent konstitutivnih pogleda na svet, te se ovako shvaćeno znanje analizira sa stanovišta delotvornosti, ekološke održivosti, funkcionalnosti, političke i ideološke probitačnosti, podložnosti manipulaciji, hegemonizaciji i dominaciji – a ne sa stanovišta njegove objektivnosti i «ontološki evidentne» normalnosti. Prostor ne dozvoljava da se šire ekspliciraju pomenuti aspekti shvatanja znanja u postmoderni, a i pisano je o ovome već dosta, te bi se moglo zaključiti da se promene u društvenom kontekstu odražavaju na pedagoške, a time i didaktičke procese, a na neki način ova shvatanja odnosa u društvu, kao i Fukoova kratologija, određenje moći kao učinka preovlađujućih pogleda na svet, zbog svoje dominacije postaju legitimni. A, ovo u shvatanju konstrukta *učenja u partnerstvu zajednice i kampusa* predstavlja instrument, *strategiju*, taktiku, tehniku koja oblikuje na način koji je poželjan sa tačke gledišta onih koji vrše moć.

Prethodni kratološki pogledi Fukoa, kao jednog od značajnih predstavnika postmodernih shvatanja o znanju i kritičko - emancipatorne struje u obrazovnoj filozofiji navedeni su kako bi bilo jasnije dalje posmatranje novih talasa u didaktici uopšte u kojoj se sve češće zagovara otvorena ili didaktika odnosa umesto didaktike obrazovanja, koja se eksplicite zagovara *učenjem u partnerstvu zajednice i kampusa* i sličnim zagovaranim metodama i oblicima nastavnog rada. Ova promena perspektiva pretpostavlja da se studenti posmatraju kao partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja, bez pozicija moći onoga koji poučava, nego ka kolaborativnim odnosima u kojima se stvaraju šanse za samoodređeno i suodređeno učenje koje je suštinski element intelektualne autonomije (ibidem). Ono nosi u sebi opasnost (Silantjeva, 2011) da epistemološka osnova postmoderne pedagogije, pa i didaktike ima svoje korene u novom, postmodernom talasu prilagođavanja nacionalnih pedagogija izazovima globalizacije, koji, između ostalog, nameće liberalizaciju obrazovnog procesa, rušeći normativizam mišljenja. Rušenje normativizma mišljenja pretenduje na novo shvatanje obrazovnog procesa i tumači se kao principijelno nestandardno mišljenje, sa ambicijama da zađe iza granica koje je dostiglo čovečanstvo, otkrivajući

nove horizonte i nivoe bića. Suština ovoga ogleda se u prilagođavanju obrazovanja standardima „novog sveta“ visokih tehnologija, čulne orijentacije, emancipatorne feminizacije..., što je pojava koja zahteva ozbiljnu analizu (Ibidem). „Liberalizacija“ obrazovnog procesa, rušeći normativizam mišljenja, pretenduje na nestandardno mišljenje, a „nova racionalnost“ teži ka odustajanju od racionalnosti kao takve, a kao cilj obrazovanja javlja se standardizacija u novom vidu, nametanjem novih totalitarnih pravila, kojima formalizam, tj. racionalizam znanja ustupa mesto apsolutnoj ideji pluralizma i tolerantnosti, koja imanentno teži ka nivelisanju klasične racionalnosti “suprotstavljajući joj se u ravni naučnih diskursa i prostoru opšteprihvaćenih uzajamnih delovanja“ (Silantjeva, 2011).

Prethodno kratko posmatranje obrisa poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i kritičko-emancipatornih struja i pitanja emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, za šta se očekuje da je potrebno dosta vremena, te bi se efekti mogli videti tek u sledećim generacijama treba, svakako, imati na umu kao jedan od činilaca u diskusijama konteksta u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja, koje se za sada još ne vide u ovom izrazu, tako da promene u shvatanjima metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena za mnoge didaktičare ostaju bez potpora, a otvorena pitanja bez odgovora – jer odgovor na njih predstavlja odgovornost osoba koje (kako izgleda) ne vide njegovu važnost. Tako, posle prethodnih refleksija, a primereno duhu postmodernističkih shvatanja, da naučna preispitivanja ne vode ka neporecivim činjenicama, nego do sumnji i dilema, nameće se pitanje epistemoloških i metafizičkih okvira, filozofije i njene povezanosti sa filozofijom obrazovanja, koje za mnoge didaktičare za sada ostaje bez odgovora – jer odgovor na njega predstavlja odgovornost osoba koje, kako je prethodno već pomenuto, ne vide njegov značaj.

Kako sada izgleda, mogućnosti da se ostvare smernice o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja nisu na vidiku. Zato pitanje promene u shvatanjima prethodno pominjanih metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena za mnoge didaktičare ostaje bez odgovora, pa ono što danas, bar u Srbiji, može da se vidi ne bi se moglo reći da je u skladu sa filozofskim tendencijama kritičko-emancipatornih struja, jer se ne stvara kontekst za inaugurisanje ideja za njenu adekvatnu organizaciju, a ovim se i sama filozofija obrazovanja poststrukturalizma, odnosno postmoderne dovodi u pitanje. Kako sada izgleda, nisu još jasno sagledane ni ontološko-epistemološke osnove istih, za šta se kao primer mogu navesti standardi obrazovanja, koji, kao aktuelni pristupi kvalitetu obrazovanja uvode kulturu provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda koja ima osnova u vrednostima i postupcima normativističke filozofije i pedagogije i svodi se na ekonomsku logiku, te je



neophodno stvarati drugačiji koncept „kvaliteta“ koji bi trebao biti kontekstualizovan, što podrazumeva da svi akteri stvaraju zajedničko shvatanje kvaliteta i tragaju za adekvatnijim načinima njegovog dosezanja. Prethodna konstatacija ide u prilog činjenici da se autonomija učenja i razvoja ne da standardizovati; da neponovljive različitosti pojedinca ne trpe kriterijume postignuća, bar ne na ovakav način definisane, kako bi se orijentisanost ka kompetentnosti, sposobnosti, koje treba steći, mogla dovesti u vezu sa didaktičkim doprinosom podsticanju intelektualne autonomije učenja. Tako, umesto trenutno prevladavajućeg treniranja kompetentnosti preživljavanja usled instrumentalno orijentisane faktografije ispitnih zahteva i slabog usmeravanja ka kritičkom i samostalnom razmišljanju, izlaz se vidi u podsticanju samoodređenosti i samoregulisanja učenja.

Na prethodno se može nadovezati činjenica da je za obrazovanje karakteristično da se sporo menja, delom jer se i kontekst u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije ne vidi jasno, što je u ovom slučaju pozadina situacije u kojoj smo i zbog koje se kroz maglu krećemo. Drugi ugao ovoga je da je u pomenutoj karakteristici sporosti menjanja obrazovanja sreća, jer je pod znakom pitanja i sama filozofija obrazovanja poststrukturalizma, odnosno postmoderne, zato što, kako danas izgleda, još nisu dovoljno jasno sagledane ontološko-epistemološke osnove istih o čemu svedoče dosadašnje promene u obrazovanju, kojima se sužavaju polja autonomije u procesu učenja, jer se nuđenjem normativizma i pretendovanjem na nestandardno mišljenje, ne otvara više mogućnosti koje bi išle u susret autonomiji mišljenja, tako da talas kritičko-emancipatorno orijentisanih diskursa u kome jesu i procesi samodeterminacije i samoregulacije, koji već više decenija zapljuskuje evropsko obrazovanje, uglavnom, samo deklarativno naglašava potrebe da se procesima učenja obezbeđuje osveščivanje, tj. intelektualna autonomija u društvu onih koji uče, tj. na prvom mestu onih koji uče.

Dakle, i *multiperspektivizam* – tolerancija sapostojanja i istovremeno negovanje različitih perspektiva, duh tolerancije disharmonija i njihovo dugotrajno dijaloško usklađivanje teško da će se suprotstaviti standardizovanju i «konfekcionalizaciji» procesa učenja. U skladu sa ovim su i ideje o znanju kome ćemo težiti u ovom milenijumu, zamišljane kao ceo jedan kontigent konstitutivnih pogleda na svet, što je, kako sada izgleda, daleko od posmatranja sa stanovišta delotvornosti, ekološke održivosti, funkcionalnosti, političke i ideološke probitačnosti, a bliže podložnosti manipulaciji, hegemonizaciji i dominaciji. Iza ovoga sledi i bezbroj drugih pitanja kojima bi se trebali pre didaktičara i pedagoga baviti filozofi i filozofija obrazovanja.

Prethodni opoziti ideja i stvarnosti samo su još jedan razlog za izazov u traganju za odgovorom na pitanje: koliko se postupci koji se, poput *učenja u partnerstvu zajednice i kampusa* sreću u literaturi i nespretno, sa nedovoljno

razumevanja istih mogu podsticati samoregulacioni procesi studenata i vršiti suštinska misija univerziteta. I koliko je potrebno još raditi na profesionalizaciji neposrednih kreatora obrazovne politike i onih koji su zaduženi za njenu konkretizaciju da bi se ista pretvarala u željene tokove. Iza ovoga, koliko je razumevanja potrebno za obezbeđivanje finansijske podrške, kako ne bi strategije ostajale spisak želja, koje ni oni koji su ih kreirali nisu do kraja razumeli, a generacije koje stasavaju prepuštene sebi, pa kako se ko snađe u svetskoj areni.

Novu viziju i paradigmu visokog obrazovanja koja bi trebalo da bude orijentisana ka studentu ima već većina zemalja. Ona poziva na dubinske reforme i strategiju otvorenog pristupa, tako što će se negovati što raznorodnije kategorije ljudi i što će sadržaji učenja na univerzitetu, metode prenošenja znanja biti zasnovani na novim vrstama veza i partnerstva sa zajednicom i društvom uopšte. Ostaje da se vidi da li će modeli koji se danas nameću (Gojkov, 2006b; Blažič, 2003) kao rešenja moći da pomognu da se kurs promena usmeri u željenom pravcu, kroz nesiguran svet, koji zahteva eksplicitno poznavanje neizvesnosti u obrazovnim strategijama koje Srbija sa dosta nejasnoća kroji i prekraja. Kao jedan od primera iz prakse je aktualizovanje dualnog obrazovanja na fakultetu i projekat Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji, koji upućuju na potrebu za sveobuhvatnijim teorijskom okvirom treće misije univerziteta. Teorijska polazišta reforme univerziteta u Srbiji, u kojima bi se skicirale funkcija univerziteta, značenje i obrisi reformskih puteva, bolje bi se obezbedili širom participacijom akademskih krugova.

Arogantna zanemarivanja visokoškolskih struktura zadržavaju prve korake i nameću rešenja koja će, verovatno, za kratko vreme praksa demantovati, jer se i rešavanja problema obrazovanja u većini vodećih zemalja sveta, pa i u EU vide kao teret u smislu finansijske podrške države, posebno visokom obrazovanju, a paralelno sa ovim idu visoka očekivanja društva izražena u idejama kao što su: participacija, komunikacija, empatija, solidarnost..., koje, iako formalno inaugurisane još pre desetak godina u razvijenim zemljama sa idejom da menjaju društva, nisu prepoznate kao atributi i u praksi zemalja koje su ih pokušale instalirati nisu našle očekivani izraz.

Na sreću, istraživači ne odustaju i skreću pažnju naučne i stručne obrazovne stvarnosti na probleme darovitih iz raznih aspekata. Jedan od njih je i samodeterminacija i samoregulacija učenja. Tako se u brojnim radovima savremenih istraživača otvara više pitanja kojima se polarizuje naučna i primenjena obrazovna stvarnost oko brojnih dilema, koje u diskursu suprotstavljenih struja, sa ili bez pokušaja konsenzusa, tragaju za jednoznačnim i prihvatljivim, u postojeća naučna znanja uklopljenim, verifikovanim odgovorima.

Promena svetske ekonomije poslednjih decenija imala je dramatičan uticaj na darovitost i talenat od skoro isključive posvećenosti razumevanju izvanredne dece i njihovih potreba pre tri decenije, ovaj fokus se gotovo napušta u korist naglašavanja korisnosti izvanrednih pojedinaca da pruže prednost ekonomiji (Persson, 2015), te se zagovara (Clinkenbeard, 2007) značaj visokih sposobnosti za budući prosperitet zajednica (liderstvo, zakonodavstvo...).

Aktuelni trendovi na polju obrazovanja darovitih, podržani nalazima brojnih studija imaju više aspekata među kojima se pažnja poklanja činjenici da se istraživanja sve više okreću od uobičajenog fokusa o izuzetnom talentu ka obrazovnom kontekstu, obrazovnim politikama i resursima potrebnim za podršku ovoj populaciji. Jedan od razloga, ili bolje reći, jaka podrška ovome ide iz pravca globalnih potreba konceptualne ekonomije za talentovanima i visoko akademski obrazovanima, koji se, kako se smatra, (Benbov, 2019, prema: Petersson, et.al., 1993) mogu sa sigurnošću identifikovati već od 12. godine, prate i podstiču njihova postignuća, s' verom da, čak, i među najtalentovanijima (0,01%) ne postoji prag efekata sposobnosti. *Više je uvek bolje.*

Nalazima istraživanja se, takođe, potvrđuje da je obrazac specifičnih sposobnosti (i interesa) važan kako za obrazovanje tako i za izbor karijere, te se i dalje ogledaju u odrasloj dobi, gde daroviti različito vrednuju važnost promenljivih u radu, porodici i ličnosti dok konstruišu sopstvenu filozofiju života, odnosno bliže i dalje ciljeve koje nastoje ostvariti. Istraživanja, dakle, dokazuju da obrazovne intervencije u ime darovitih imaju kratkoročne i dugoročne pozitivne efekte, te ih treba podržati. Ali, smatra se da koliko god postoji potreba da se podrže daroviti pojedinci u društvu svim mogućim sredstvima, malo se uzima u obzir da je darovitost u svetlu evolutivne dinamike disfunkcionalni društveni fenomen (Persson, 2019).

Naučnici, praktičari i kreatori obrazovne politike često su nedevojlno upućeni, ili, čak, prema mišljenju Rolanda S. Perssona (2019) neosetljivi na posledice nalaza u drugim, pedagogiji i psihologiji srodnim naučnim disciplinama, koji dovode u pitanje i naše sadašnje razumevanje obrazovanja darovitih, kao i, uglavnom, američku kulturnu matricu o tome kako su se do sada definisali koncepti darovitost i talenat. Opšta ambicija svetske ekonomije je da uloži sve napore kako bi iskoristila talente širom sveta za ekonomski rast, smatra se nemogućim ciljem i sa malom je, ili nikakvom podrškom u objektivnim empirijskim istraživanjima, smatra Roland S Persson (op.cit), ako se u velikoj meri sprovodi pod neoliberalnom ideologijom i njenim instrumentima društvene i ekonomske kontrole, što je trend u eri globalne ekonomije znanja (Persson, 2018). Tako da je promena svetske ekonomije poslednjih decenija imala dramatičan uticaj na darovitost i talenat od skoro isključive posvećenosti razumevanju izvanredne dece i njihovih potreba pre tri decenije, ovaj fokus se gotovo napušta u korist

naglašavanja korisnosti izvanrednih pojedinaca da pruže prednost ekonomiji (Persson, 2000), te se zagovara (Clinkenbeard, 2007) značaj visokih sposobnosti za budući prosperitet zajednica (liderstvo, zakonodavstvo...).

Ali, dalji pravci razvoja darovitih, ipak idu i u drugom smeru tj. u dva koloseka. Jedan je posvećen shvatanju da se svaka veština može razviti do bilo kog nivoa, uz podršku okruženja, što minimalizuje značaj genetike (Ericsson et al, 1993). Iz ovoga pravca potekao je stav da su sva deca darovita, te svima treba dati jednake šanse. Drugi je pravac psihometrijske tradicije, zasnovane na normalnoj distribuciji i merenju sposobnosti, kome se, takođe, daju protu argumenti (Acemoglu, et al.,2005), da je nesvestan činjenice o broju sposobnosti, vrsti i njihovoj međusobnoj saradnji, što svaki teorijski model čini pukom spekulacijom o broju konstrukata koji ga definišu (Primer je kompleksnost DMGT modela Gagnea (2005). Frustriranost istraživača ovim činjenicama u istraživačkim linijama rezultirala je pokušajem da se približe psihometrijska tradicija (Sternberg, 2001; Subotnik et al. 2011) i stručna usmerenost, ali tržišna orijentacija na polju darovitosti nije naklonjena ovom pravcu, nego više ka pragmatičnosti, postignuću i profitu i vezuje za stav: „Talenat ima malo značenja u apstraktu...vrednost imaju oni koji sebi mogu dodati novu vrednost“, jer se od njihovih sposobnosti mogu da vide koristi (Brown & Hesketh, 2004), tako da je trenutna slika nastojanja na ovom polju sa jasnim predznakom ignorisanja približavanja, te ostaje i dalje kao izazov i javni poziv istraživačima i praktičarima diskurs o stavovima poput prethodno pomenutih, kao i izjave upućene nauci, praksi, obrazovnoj politici i drugim akterima: „Svidelo se to vama ili ne, priroda jednostavno nije politički korektna“ (Kanazava, 2010, prema: Persson, 2019).

Ovo paradoksalno polje, bez sjedinjujućih tendencija ostaje i dalje otvoreno, iako neke ideje nude mogućnosti za rešenjem. Jedna od njih odnosi se na proučavanje darovitosti i talenta iz ugla dinamike filogenetskog razvoja i adaptivnosti ljudske prirode, što čovek nosi u sebi kao posebno, endogenetsko svojstvo. Ovakav pristup smatra se meta-teorijom koji bi se mogao posmatrati kao okvir, matrica za susretanje drugih pristupa (Buss, 2016; Persson, 2016).

Na liniji ovoga diskursa je zastupanje stavova po kojima „Tamo gde se ideja o klasičnom obrazovanju povukla, nastupilo je neoliberalno shvatanje, sa dominantnim poslovno-ekonomskim pretpostavkama, sa tržišnom logikom ekonomizacije kao vida sveobuhvatne ljudske prakse koja je potisnula logiku svih drugih društvenih oblasti kao što su umetnost, religija, etika, politika, kultura, pedagogija, obrazovanje...“ i „prate se pedagoške implikacije ekonomizovane antropologije, kao i osnovana sumnja da se pedagogija, u odnosu na svoje ciljeve, sadržaje, oblike organizacije i proces obrazovanja, sve više komercijalizuje i posmatra kao poslovno-ekonomska, profitna oblast. Pedagoški koncept darovitosti koji u osnovi sadrži ideje opštevažećeg

ljudskog dostojanstva i klasičnog obrazovanja, koncept koji nosi mnoge javne i lične slobode, kao i odgovornost za kreiranje sopstvenog života, sveo se na slobodu pristupa potrošačkom tržištu rada. Rad sa darovitima, u ovom kontekstu, pledira svojevrsnu personalizaciju koja nudi uputstva za 'samooptimiranje' sa ciljem prilagođavanja nepredvidivim uslovima tržišta. Ovaj gotovo nihilistički pogled na svet odgovara perspektivi idealnog učesnika na tržištu rada: on nikada unapred ne zna kako će tržište sutra izgledati, zato mora biti u pripravnosti, fleksibilan, lišen sopstvenih težnji i socijalnih veza...“ (Andevski, et al., 2020).

U radovima sa Okruglog stola u Vršcu (2020) vidi se da ima interesantnih ideja i razmatranja dometa njihovog dosezanja u praksi o prethodno dotaknutim pitanjima. Jedno od njih je Actiotope Model Giftedness (Ziegler, 2005). Ovo se nameće kao značajno, jer daroviti ne čine veliku grupu i njihova raznolikost je značajna činjenica koje još nisu svi sasvim svesni, ili bar svesnost još stoji kao hipotetička tačka, te pitanje podsticanja darovitosti iz ugla individue ili konteksta, inače tesno vezano za relaciju: pojedinac-društvo ima karakter suprotnosti, sa uobičajenim uverenjem, da je prosek vredniji od jedinstvenosti, jer u socijalnom okruženju daroviti pojedinci nikada ne vladaju i postavljaju standarde za druge (Veselinov, 2021; Babić Kekez i Perić Prkosovački, 2021). A, skoro po pravilu, sve što je individualno jedinstveno će se, ako je to korisno, tokom vremena pretvoriti u prosek i postati karakteristika svakog člana grupe, ili, čak, vrste (Persson, 2019). Tako je evolucija orijentisana ka generisanju normalno distribuiranih proseka, a jedinstvenost bez obzira na opis je slučajna pojava koja može, ili ne mora biti prednost (Krneta i Gomeljčić, 2021). Tako se daroviti, po pravilu, nikada ne mogu smatrati "vođama sutrašnjice", što može biti značajno i u skladu sa društvenim očekivanjima, ali ne mora biti uvek tako. Fokuserana su, takođe, pitanja: šta i kako raditi da bi se pomirile te dve perpektive? Da li je taj odnos oximoronskog karaktera; postoje li faze kada bi jedna u odnosu na drugu dominirala, a da se na kraju ostvari komunikacijski odnos obe, ili svaka od pomenutih perspektiva može i treba da se uskladi; u kojoj meri je to moguće i na koji način u praksi to ostvariti...?

Tako da lična i socijalna perspektiva tesno se vezuje za pitanja strategije intervencije za darovite iz kulturno raznolikih populacija, što predstavlja više izazova za profesionalce u školama i javnim politikama, kao i za širu zajednicu (Grandić, 2021). Vezano za prethodno razmatraju se: percepcije nastavnika o programima za pojedince sa visokim ostvarenjima iz ugla kulturnog konteksta (Krstić, 2021); inkluzivna i ekskluzivna praksa za visoke performanse - pro et contra, kulturni efekti socijalne podrške... takmičenja (ili 'olimpijade') kao sredstvo za razvijanje darovitih i prepoznavanje talenata - pro et contra iz ugla evolutivne dinamike; potencijalna štetnost aspekata konkurencije - konkurencija kao motor svetske ekonomije: negativni efekti konkurencije: fiziološke promene koje podstiču povećanje rizika i umanjenu intelektualnu oštrinu; posledice upotrebe takmičenja kao sredstva za

identifikaciju talenata: postignuća kao stepen instinkta preživljavanja ili određena sklonost za akademski predmet (Persson, op.cit). Posebno se razmatra subjektivni doživljaj dobrobiti koji se, iz pozicija eudemoničkog pristupa, za razliku od hedonističkog, odnosi na ostvarivanje potencijala, funkcionisanje na optimalnom nivou i ostvarivanje autentične prirode i lični prosperitet koji se odvija i za dobrobit zajednice. Koncept dobrobiti ukazuje da je u istraživanjima, praktičnom radu i kreiranju politika neophodno uzeti u obzir i dobrobit pojedinaca i njihov doprinos zajednici (Krnjajić, 2021).

Iz ugla tematike koja se na stranicama ove monografije raspravlja značajno je ostvarivanje koncepta dobrobiti, kojim se označava ostvarivanje potencijala, funkcionisanje na optimalnom nivou i ostvarivanje autentične prirode i lični prosperitet. Zato je potrebno uzeti u obzir nalaze istraživanja koji ovaj psihološki fenomen posmatraju kao višedimenzionalan (Ryff, 1995), naglašavajući da je izostavljanje posmatranja usklađenosti individue sa sopstvenim istinskim selfom i poistovećivanje sa hedonizmom simplifikacija psihološkog osećanja zadovoljstva samoostvarenjem. Ovim pitanjima posvetila se u svojim istraživanjima Ruf Carol (1998), oslanjajući se na Aristotela, uzimajući u obzir da postoji filozofska argumentacija za prethodno. Negirajući izjednačavanje hedonističkog zadovoljstva sa blagostanjem, postavlja pitanje u kom stepenu objektivno blagostanje adekvatno definiše psihološku dobrobit i koliko je opravdano simplifikovanje blagostanja na zadovoljstvo i sreću. Dakle, život u skladu sa istinskim selfom čini osnovu psihološkog blagostanja prema psiholozima koji svoje filozofsko uporište nalaze u eudemonizmu. Upravo izostavljanje proučavanja usklađenosti individue sa sopstvenim istinskim selfom je jedna od kritika Ryff-ove dotadašnjim proučavanjima psihološkog blagostanja. Teorijsku zasnovanost, smatra ista autorka, takođe nedostatnom, te ona koncept blagostanja konstruiše na osnovu ključnih pojmova postojećih psiholoških teorija koje se bave razvojem individue i mentalnim zdravljem (Rakić-Bajić, 2016).

Termin eudemonija, od koga polazi u konstrukt psihološkog blagostanja Ryff prvi put upotrebljava pre oko dve decenije (Ibidem). Ryffova smatra da je Bradburn-ovo shvatanje (prema: Rakić Bajić, 2016) Aristotelovog pojma eudemonije pogrešno svedeno samo na sreću i postizanje zadovoljstva, te redefiniše pojam i eudemoniju postavlja kao osnovu za razumevanje psihološkog blagostanja. To je učinila u kontekstu različitih teorijskih konceptualizacija koje se bave mentalnim zdravljem - odnosno sintezom pojmova individuacije (Jung), samoaktualizacije (Maslow), individuino optimalnog funkcionisanja (Rogers), zrelosti (Allport), promena ličnosti tokom razvoja (Neugarten), bazičnih životnih tendencija (Buhler), životnih razvojnih faza (Erikson), volje za smislom (Frankl) i kriterijuma mentalnog zdravlja (Jahoda) - Ryff-ova konstruiše šestodimenzioni teorijski model psihološkog blagostanja (Ibidem). Ovaj njen model uključuje sledeće dimenzije: Samoprihvatanje, Pozitivni odnosi sa drugima, Personalni rast,

Svrhu života, Ovladavanje okruženjem i Autonomiju. Jahoda smatra da je samoprihvatanje ključno za mentalno zdravlje, Maslov ga izdvaja kao ključnu karakteristiku samoaktualizacije, Rodžers kao esencijalnu komponentu optimalnog funkcionisanja, a Allport kao neophodno za sazrevanje (Ibidem). Ovim je Ryff-ova dala širu sliku i složenost modela akcentovala kompleksnost fenomena, time i otvorila pitanje koje se i u ovom radu diskutuje, a koje se odnosi na razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja darovitih - posvetiće mu se više pažnje u okviru prikaza osnovnih nalaza istraživanja koje se bavi smislom života, kao intrapersonalnom inteligencijom, posebno izraženom kod darovitih i kao aspektom samoregulacije razvoja ličnosti.

Sličnosti i razlike u razvoju između domena sporta (tenis i plivanje), umetnosti (skulptura i violinski, klavirski performansi) i akademskih oblasti (matematika, jezik, biologija, filozofija...) i uloga u manifestaciji visokih performansi, uključujući glavnu ulogu psihosocijalnih veština u različitim domenima (Stolić Pivnički, Suhecki; Stanković i Stoilković) takođe, su u fokusu istraživača, ukazujući na sličnosti i razlike između domena i praznina u bazi znanja, daju predloge za buduća istraživanja visokih performansi i ideje za empirijsku validaciju teorijskih i praktičnih modela podsticanja darovitosti na način koji ne zanemaruje ličnu, kao ni socijalnu perspektivu u razvoju darovitosti (Gojkov Rajić, et al., 2021). Ovim se daje nova vizija i paradigma visokog obrazovanja orijentisana više na studente u kojoj se poziva na dubinske reforme i otvorene pristupe, tako što će se negovati što raznorodnije kategorije ljudi i tako što će sadržaji i didaktički pristupi imati predznake novih, kvalitativno drugačijih komunikacija, vezama i odnosom sa socijalnom sredinom, što ide paralelno sa očekivanjima da obrazovanje podrazumeva ekselentnost (znanja), elitizam, unapređivanje tehnologije i proizvodnje, ali očekuje se i personalni razvoj, humanizacija odnosa, tolerantnost, interkulturalnost, i još mnogo toga. Dakle, različita su očekivanja (kritičnost, kreativnost, tolerantnost, inovativnost...).

Uprkos (ne)humanim zahtevima, čini se da se u većini zemalja naglašava potreba da se odgovori potrebama »društva koje uči«. Pominjanje nehumanosti proizilazi iz neprepoznate humanističke note u funkciji cilja vaspitanja i obrazovanja. U funkcijama vaspitanja i obrazovanja se u većini konsultovanih aktuelnih dokumenata ne oseća njegova uloga u traganju za razumevanjem smisla i cilja života, spremnost za »nošenje« sa neizvesnošću i nejasnoćama, pomoć pojedincu da vidi šta treba da bude i kako treba da živi - ne misli se ovde na praktičnu korist, koja je sporedni efekat. Nažalost, u savremenom svetu, tehnološki orijentisanom prema obrazovanju, sve se više odnosimo utilitaristički, pragmatično, što podstiče sumnju u vezi s vrednostima učenja i obrazovanja uopšte, a ne vidi se da će se težiti da se znanja stiču i veštine primenjuju u službi socijalnog okruženja, a ne da bi ih iskorišćavali, tj. da im svrha ne bi bila umnožavanje svetskih znanja radi

uvećavanja svetskog kapitala, pretvarajući tako učenje i znanje u instrumente politike i ekonomije. Znanje se tako lišava urođenog dostojanstva i samosvojnosti. Zato su za reformske tokove, u kojima smo, značajne diskusije o prethodnim pitanjima i čvrsto stajanje na tlu, kao i suočavanje sa razlikama u aksiološkim sistemima zemalja koje kopiramo.



---

## TEORIJSKI KONTEKST I DIDAKTIČKA PODRŠKA SAMOREGULACIJE UČENJA DAROVITIH

Shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja; Usmerenost kognitivne psihologije ka istraživanju uloge konceptata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja; Odnos motivacije i kognicije u Bandurinoj socijalno kognitivnoj teoriji, kao faktori samoregulacije akademskih postignuća darovitih; Istraživačke linije: lična i socijalna perspektiva; Samoregulacija: teorijski kontekst i modeli; Praktične implikacije teorije samodeterminacije; Didaktičke strategije i instrukcije, kao faktor samoregulacije akademskih postignuća darovitih; Ličnost pojedinca kao faktor personalizacije didaktičkih postupaka; Značaj verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih; zasnivanje samoregulacije na povratnoj informaciji tokom učenja, ili „petlji“ - ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja pod uticajem didaktičkih instrukcija; Učestvovanje ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva; Funkcionalistički pristup u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja i pitanje obrazovnih standarda darovitih iz ugla indikatora postignuća izvanrednosti i kompleksnosti fenomena izuzetnosti i opravdanja za definisanje standarda postignuća. Didaktičke instrukcije i metakognitivne sposobnosti. Samoregulacija učenja iz ugla socijalne i individualne perspektive.

### Uvod

Didaktika darovitih, kao i pedagoška psihologija, je unazad dve - tri decenije dosta posvećena sposobnostima samoregulacije učenja, odnosno načinima podsticanja istog, jer se ova kompetencija u nalazima istraživanja manifestuje kao jedna od najznačajnijih za razvoj potencijala, koje dalje utiču na usmeravanje i održavanje kvaliteta života, psihičkog i mentalnog zdravlja, efikasnog učenja i sl. Tako se aktuelni trendovi na polju obrazovanja darovitih, podržani nalazima brojnih istraživanja, sve više okreću od

uobičajenog fokusa o izuzetnom talentu ka obrazovnom kontekstu, obrazovnim politikama i resursima potrebnim za podršku ovoj populaciji.

Jedan od razloga, ili bolje reći, jaka podrška ovome ide iz pravca globalnih potreba konceptualne ekonomije za talentovanim i visoko akademski obrazovanim, koje treba što ranije identifikovati, a nakon toga pratiti njihov razvoj i pružati podršku, jer je, kako se smatra, ova podrška osnov daljeg razvoja u kasnijem periodu kada se određuje smisao, svrha života kojom se daroviti pojedinac rikovodu u određivanju ciljeva i ulaganju truda u okviru osmišljavanja filozofije svoga života. Potvrdu ovoga stava daju nalazi autorke ovoga teksta koji se daju u tekstu koji se bavi smislom života kao faktorom samodeterminacije.

Istraživanja, dakle, dokazuju da obrazovne intervencije u ime darovitih imaju kratkoročne i dugoročne pozitivne efekte, te ih treba podržati. Ali, smatra se, takođe i da koliko god postoji potreba da se podrže daroviti pojedinci u društvu svim mogućim sredstvima, malo se uzima u obzir da je darovitost u svetlu evolutivne dinamike disfunkcionalni društveni fenomen (Persson, 2019 a, b, c). Naučnici, praktičari i kreatori obrazovne politike često nedovoljno obraćaju pažnju, neki su i neupućeni, ili, čak, prema mišljenju Rolanda S. Perssona (Persson, 2019 d, e, f) neosetljivi na posledice nalaza u drugim, pedagogiji i psihologiji srodnim naučnim disciplinama, koji dovode u pitanje i naše sadašnje razumevanje obrazovanja darovitih, kao i, uglavnom, američku kulturnu matricu o tome kako je do sada definisana darovitost i talenat.

Opšta ambicija svetske ekonomije je da uloži sve napore kako bi iskoristila talente širom sveta za ekonomski rast, smatra se nemogućim ciljem i sa malom je, ili nikakvom, podrškom u objektivnim empirijskim istraživanjima, smatra Roland S Persson (op.cit). Kako se ista u velikoj meri sprovodi pod neoliberalnom ideologijom i njenim instrumentima društvene i ekonomske kontrole, što je trend u eri globalne ekonomije znanja (Persson, 1999, 2000), koja je poslednjih decenija imala dramatičan uticaj na darovitost i talenat, posledice ovoga su zapažanja da se od skoro isključive posvećenosti razumevanju izvanredne dece i njihovih potreba pre tri decenije, danas isti sve više napušta u korist naglašavanja korisnosti izvanrednih pojedinaca da pruže prednost ekonomiji (Aktaş, et al., 2019), a zagovara se (Ibidem) značaj visokih sposobnosti za budući prosperitet zajednica (liderstvo, zakonodavstvo...). Ali, dalji pravci razvoja darovitih, ipak, ne idu samo u tom smeru, tj. usmeravaju se u dva koloseka. Jedan je posvećen shvatanju da se svaka veština može razviti do bilo kog nivoa, uz podršku okruženja, što minimalizuje značaj genetike (Ericsson, et al., 1993). Iz ovoga pravca potekao je stav da su sva deca darovita, te svima treba dati jednake šanse, što za posledice ima da se u mnogim zemljama ne posvećuje posebna pažnja darovitima.

Drugi je pravac psihometrijske tradicije, zasnovane na normalnoj distribuciji i merenju sposobnosti, kome se, takođe, daju protivargumenti (Robinson, 1997), da je nesvestan činjenice o broju sposobnosti, vrsti i njihovoj međusobnoj saradnji, što svaki teorijski model čini pukom spekulacijom o broju konstrukata koje ga definišu (primer je kompleksnost DMGT modela Ganjea (Gagne & Deci 2005).

### **Istraživačke linije: lična i socijalna perspektiva**

Frustriranost istraživača ovim činjenicama u istraživačkim linijama rezultirala je pokušajem da se približe psihometrijska tradicija (Sternberg, 1999; 2005 a, b; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Vorrell, 2011, prema: Lončarić, 2014) i stručna usmerenost, ali tržišna orijentacija na polju darovitosti nije naklonjena ovom rešenju, nego više ka pragmatičnosti, postignuću i profitu i vezuje se za stav: „Talenat ima malo značenja u apstraktu...vrednost imaju oni koji sebi mogu dodati novu vrednost“, jer se od njihovih sposobnosti mogu da vide koristi (Brovn i Hecketh, 2004, prema: Petersson, 2019a), tako da je trenutna slika nastojanja na ovom polju sa jasnim predznakom ignorisanja približavanja, te ostaje i dalje kao izazov i javni poziv istraživačima i praktičarima diskurs o stavovima poput prethodno pomenutih, kao i izjave upućene nauci, praksi, obrazovnoj politici i drugim akterima: „Svidelo se to vama ili ne, priroda jednostavno nije politički korektna“ (Kanazava, 2010, prema: Persson, 2019a).

Ovo paradoksalno polje, bez sjedinjujućih tendencija ostaje i dalje otvoreno, iako neke ideje nude mogućnosti za rešenje. Jedna od njih odnosi se na proučavanje darovitosti i talenta iz ugla dinamike filogenetskog razvoja i adaptivnosti ljudske prirode, što čovek nosi u sebi kao posebno, endogenetsko svojstvo. Ovakav pristup smatra se meta-teorijom koji bi se mogao posmatrati kao okvir, matrica za susretanje drugih pristupa (Peterson, et al., 1993), pogodnijih za približavanje lične i socijalne perspektive, a time i veće naučne koristi za obe.

Lična i socijalna perspektiva tesno se vezuje za pitanja strategije intervencije za darovite: inkluzivnu i ekskluzivnu praksu za visoke performanse, kulturne efekte socijalne podrške... - pro et contra – (takmičenja 'olimpijade', kao sredstvo za razvijanje darovitih i prepoznavanje talenata) (Tallen-Runnels, Thomas, Lan, 2008, prema: Persson, 2019a) iz ugla evolutivne dinamike; potencijalna štetnost aspekata konkurencije - konkurencija kao motor svetske ekonomije: negativni efekti konkurencije (Ibidem): fiziološke promene koje podstiču povećanje rizika i umanjenu intelektualnu oštrinu; posledice upotrebe takmičenja kao sredstva za identifikaciju talenata: postignuća kao stepen instinkta preživljavanja ili određena sklonost za akademski predmet (Persson, 2019a).

Za obe prethodno pomenute perspektive interesantni su načini prenosa kontrole sa nastavnika na učenika i personalizovano učenje; akademske i emocionalne prednosti deljenja kontrole sa učenicima, prilike da oni dizajniraju i vrše procenu svog učenja; personalizacija, ne diferencijacija i ne individualizacija. Ovo se dalje različito manifestuje u sličnostima i razlikama u razvoju između domena sporta (tenis i plivanje), umetnosti (skulptura i violinski, klavirski performans...) i akademskih oblasti (matematika, jezik, biologija, filozofija...) i uloga u manifestaciji visokih performansi, uključujući glavnu ulogu psihosocijalnih veština u različitim domenima.

Nalazi istraživalja o prethodnim pitanjima su osnov novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja, mesto istoga u kognitivnoj psihologiji, odnosno nalazima istraživanja koja su kognitivnu psihologiju usmerila ka posmatranju uloge konceptata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2003, Lončarić, 2014) i u okviru ovoga ka Bandurinoj (Bandura, 1977) socijalno kognitivnoj teoriji, kojom se vezi motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju i u vezi sa prethodnim i sa didaktičkim strategijama i instrukcijama, kao faktorima samoregulacije akademskih postignuća darovitih. Jer se novija istraživanja zasnivaju (Carver, 2004) na shvatanju samoregulacije kao procesa samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja, u smislu doseganja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka. Za uspešnost samoregulacije vezuje se i značaj verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva (Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005).

Takođe su istraživanja pridala značaj modelima kojima se podstiče preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman 1990. 2000, 2008a, 2001) uz koje se vezuje (Zimmerman, 1986; 2001) učestvovanje ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu osvarivanja postavljenih ciljeva. Za ovo je tesno vezano i pitanje funkcionalističkog pristupa u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, te se fokusi diskursa bave oksimoronskim karakterom obrazovnih standarda darovitih iz ugla indikatora postignuća izvanrednosti i kompleksnosti fenomena izuzetnosti i opravdanja za definisanje standarda postignuća. Zato se samoregulacija učenja posmatra iz ugla socijalne, ali i individualne perspektive.

Samoregulacija se definiše kao proces koji pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima, usmerenim ciljevima koje sam određuje tokom vremena i u kontekstima koji su promenljivi (Karoly, 1993). Tokom istraživanja ovoga fenomena fokusirani su kognitivni modeli koji samoregulaciju učenja definišu kao metakognitivno regulisan proces koji za cilj ima adaptivno korišćenje kognitivnih taktika i strategija pri učenju.

Osamdesetih godina prošloga veka kognitivni modeli učenja ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju. Glavni promotori ovoga pristupa su Pintrich i Cimerman (Pintrich, 2003, Zimmerman, 2001) koji ističu konstruktivnu prirodu samoregulacije, smatrajući da nadgledanje, regulisanje i kontrolisanje sopstvenog učenja uključuje kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne faktore (Nikčević-Milković. i Perković, 2000; Nikčević, et al, 2014; Kalin i Valenčić Zuljan 2015; Kevereski i Ilieva, 2000).

Tako da se u aktuelnim socijalno-kognitivnim pristupima pojedinci nalaze u interaktivnom odnosu sa okolinom, tj. oni deluju na okolinu, kao što i okolina deluje na njih. U osnovi ovoga shvatanja je teorijski pristup motivaciji koji podrazumeva reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih činilaca (Bojović, op. cit.). Naglasak je na pojedincu i njegovoj percepciji stvarnosti. Nivo motivacije, emocija i ponašanja koje pojedinci preduzimaju zasnivaju se više na onome u šta sami veruju, nego na onome što je objektivno. U tom smislu, strukturu ličnosti čine:

- kompetencije –veštine rešavanja problema, nošenja sa zahtevima okoline;
- verovanja i očekivanja – misli o tome kakav je svet (verovanja) i kakav će biti u budućnosti (očekivanja);
- ciljevi – misli o tome što osoba želi da postigne u budućnosti; i
- standardi ponašanja – standardi u odnosu na koje vrednujemo sopstveno ponašanje.

Prema tome, naša uverenja utiču na efekte koje će imati didaktičko potkrepljenje. Zapravo, naše očekivanje u vezi s potkrepljenjem više utiče na naše ponašanje nego samo potkrepljenje. Centralni mehanizam ljudskog delovanja je samoefikasnost, pojam koji uvodi Bandura i određuje ga kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno postizanju željenih ciljeva. Isti autor smatra da se motivacija za učenje razvija postepeno delovanjem činilaca socijalizacije kao što su modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktne didaktičke instrukcije od strane nastavnika (Suzić, 2006). Tako da motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata napor, samoefikasnost, samoregulisanje, interes, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispoziciju ka učenju (Suzić, 2005, 2006), ali sve ovo podrazumeva i didaktiču podršku. U kontekstu nastave koncept motivacije učenika se koristi da bi se objasnio stepen pažnje i napora koje učenici ulažu u različite aktivnosti, koje mogu, ali i ne moraju biti u skladu s ciljevima

nastavnika. Motivacija za učenje je deo subjektivnih doživljaja učenika, vezanih za njihovu spremnost da se angažuju u nastavi i aktivnostima učenja, kao i njihovim razlozima za to (Ibidem), za šta je podrška nastavnika, mentora podrazumevana.

### **Samoregulacija: teorijski kontekst i modeli**

Definisanje pojma samoregulacije i samoregulisanog učenja išlo je, kako je pomenuto, putem kojim je išla psihologija. Kako je u kasnim decenijama prošlog stoleća sa vladajućim biheviorističkim shvatanjima ponašanje čoveka smatrano zavisnim od sredinskih uticaja, dakle, reaktivnim, da bi se pojavom geštalt modela (Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti Atkinsona i dr. (Mc Clelland, Atkinson, Clark i Lowell, 1953), javile prve naznake za drugačije pristupe proučavanju kognitivnih procesa, otvoreni su putevi modelima samoregulacije, koji su uključivali i obrazovni kontekst, odnosno didaktičku podršku. Istraživanja su se, dakle, sve više u kognitivnoj psihologiji usmerila ka posmatranju uloge konceptata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja i načinima podsticanja istih. Posebna pažnja sve je više posvećivana odnosu motivacije i kognicije (Bransford et al., 1999; Mischel et al., 1996; Pintrich, 2003). U isto vreme javlja se i Bandurina (Bandura, 1997) socijalno kognitivna teorija, koja vezi motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju. Za posmatranje teorijskog konteksta i modela u njima nastalim značajne su prethodne napomene, jer ukazuju na izvore i puteve kojima su išli istraživači u traganju za novim pogledima na polju konstrukta samoregulacije, koje je postalo polje susretanja psihologije i didaktike.

Pre nego se dalje posmatraju drugi pravci u istraživanju samonadgledanja treba dodati i promene u shvatanjima inteligencije kao konstrukta koji se smatra značajnom komponentom darovitosti, a koje su tekle uporedo i utirale put shvatanjima samodeterminacije u učenju. Pomenimo Sternbergovo shvatanje inteligencije, jer ono najbolje ilustruje veze koje su promene u shvatanju ovoga fenomena i samoregulacije (Sternberg et al., 1996; Sternberg, 1995, 1999, 2001, 2005 a,b).

Sternberg je u svojoj trijarhičnoj teoriji inteligencije uvažio kontekst i time prihvatio „kontekstualni pristup“, čime je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti i učenja i rezultata na kapacitet učenika da reguliše svoje učenje i na sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje. Ovo je bila ozbiljna prekretnica koja je ukazivala na to da se na kognitivni sistem i na njegov razvoj gleda kao na samo-modifikujući sistem, a i učenje se posmatra iz istog ugla, te otuda i termini „samoregulisano učenje“, što je trebalo da pomogne da se bolje upoznaju mehanizmi razvoja kognicije -

kontekstualna inteligencija – (Bransford et al., 1999; Mischel et al., 1996; Pintrich, 2003; Sternberg, 2005 a ).

Za naslov kojim se ovaj tekst bavi značajno je dotaći Sternbergovo (Sternberg, et.al., 1996) shvatanje darovitosti, koju on opisuje kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju. Njegova teorija inteligencije tumači darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije potpuno isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Po njemu se darovitost se može dosegnuti različitim putevima i ispoljavati kroz različite oblike. Kognitivni, iskustveni i adaptivni aspekt intelektualne darovitosti Sternberg (Sternberg, 2005a,) objašnjava komponentnom, iskustvenom i kontekstualnom podteorijom, čije se suštine, značajne za temu ovoga rada, ogledaju u sledećem:

*Komponentna* – povezuje inteligenciju sa unutrašnjim svetom osobe i specifikuje mentalne mehanizme koji su u osnovi izuzetno inteligentnog ponašanja; Sternberg (2005b) razlikuje 3 vrste informaciono-procesnih komponenti: komponente sticanja znanja, metakomponente i delatne komponente, u zavisnosti od toga da li se radi o procesima koji učestvuju u učenju kako se nešto radi, u planiranju šta će i kako raditi, ili u samom obavljanju zadatka, a tu su i metakomponente, koje obavljaju procese višeg reda koji se koriste kod planiranja, praćenja i odlučivanja u toku rada na zadatku.

*Iskustvena podteorija* – odnosi se na značaj prethodnog iskustva sa zadacima koji se rešavaju ili na situacije u okviru kojih se pojavljuju postavljeni zadaci. Sternberg (Ibidem) ovo vidi kao tačke u kontinuumu iskustva osobe sa zadacima ili situacijama koje najkritičnije uključuju upotrebu inteligencije. Najvažnije su veštine višeg reda sa novim, nepoznatim materijalom i sposobnost automatizovanja informacionih procesa. Sposobnosti za rad sa novim javljaju se kod razumevanja zadatka i kod rešavanja zadatka. Novina i automatizacija idu zajedno, tako da što je osoba uspešnija u jednoj od njih, ima više mogućnosti da bude uspešna i u drugoj.

*Kontekstualna podteorija* (Sternberg, 2005b) objašnjava gde su koja ponašanja inteligentna - za koga i u kojoj sredini; povezuje inteligenciju sa spoljašnjim svetom; inteligencija, pa i izuzetna ispoljava se u nekom okruženju. Izuzetna inteligencija javlja se u kontekstu kao svrhovita adaptacija na okolinu, oblikovanje okoline i selekcija okoline. Za merenje kontekstualno usmerene inteligencije Sternberg (Ibidem) vidi 3 klase inteligentnih ponašanja: sposobnost rešavanja problema, verbalne sposobnosti i socijalne kompetentnosti.

Prethodne napomene o Sternbegovom shvatanju inteligencije tesno su vezane za dalje posmatranje samoregulacije, odnosno za načine na koje pojedinac reguliše svoje ponašanje, tj. utkane su u isto i pomažu njegovo razumevanje, te ih dalje posmatranje samoregulacije mora imati na umu.

Za pedagošku psihologiju, pa i didaktiku, interesantan je način na koji učenik pokušava da reguliše svoje učenje. Neka su istraživanja (Schunk, 1982, 1994,

1996; Schunk i Zimmerman, 2007) već potvrdila da specijalizovano znanje učenika, korišćenje kognitivnih strategija i samoregulacija do određene granice utiču na akademsko učenje. Dakle, već nakon 70-tih godina, kognitivno-informacioni pristup kognitivnom razvoju ističe metakogniciju kao bazičnu razvojnu promenu, a naglašavanje značaja istraživanja metakognicije nastalo je kao posledica činjenice da se metakognicija u značajnoj meri može učiti, odnosno oblikovati u procesu obrazovanja.

Osnovne odrednice metakognicije: kognitivni fenomen višeg reda; kognicija o kogniciji (svest o sopstvenom kognitivnom, funkcionisanju - znanje o vlastitoj kogniciji, subjektivni doživljaji ili metakognitivna iskustva, strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem) kao elemenata novog viđenja inteligencije; sposobnosti učenja (Vigotski i širina zone narednog razvoja), odnosno brzina učenja; funkcije transfera (Brown, 1987) metakognicija kao proces koji objašnjava transfer.

Nove šanse vide se u teoriji haosa i konstruktivističkoj paradigmi, ali nalazi istraživanja konstatuju da konstruktivistički postupci ne razvijaju kod svih učenika aktivne, konstruktivne samoorganizovane procese u toku učenja i ne na svim sadržajima i ciljevima; te se danas već čuju glasovi o većoj prihvatljivosti »umerenog konstruktivizma«, odnosno koegzistenciji između konstrukcije i instrukcije (Alosterični model, Gojkov, 2002).

R. J. Sternberg (2005b) je, kako je prethodno pomenuto, još krajem 80-ih i tokom 90-ih godina prošloga veka pokušao da formuliše sveobuhvatno objašnjenje prirode inteligencije i ponudio trijarhičnu teoriju inteligencije, odnosno teoriju uspešne inteligencije, koja je zasnovana na široj definiciji sposobnosti. Jedan od uglova ove teorije, tj. njene suštine, značajan za ovaj naslov odnosi se na Sternbergovo shatanje da se inteligencija može definisati kao sposobnost da se u životu postigne uspeh koji je prema ličnim merilima i merilima sociokulturnog miljea kome osoba pripada; a uspeh zavisi od sposobnosti osobe da iskoristi svoje prednosti i da ispravi ili kompenzuje slabosti.

Uspeh se postiže kroz balans analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti - balans se postiže u cilju prilagođavanja, modelovanja i izbora okruženja. Ključ uspešne inteligencije je u uravnoteženosti sva tri aspekta (Sternberg, 1999).

Tako je važno istaći da Trojnu teoriju inteligencije čine tri aspekta, kategorije, područja, povezane subteorije koje služe kao okvir i oslonac za specifične modele ljudskog inteligentnog ponašanja, a korak dalje i za samoregulaciju učenja i ponašanja ličnosti:

- Analitička inteligencija je uključena kada su komponente inteligencije primenjene da analiziraju, evaluiraju, sude, porede, razlikuju, klasifikuju. Obično se praktikuje na sadržaju koji je manje



ili više apstraktan. Ovaj vid inteligencije najčešće se manifestuje ako su u pitanju testovi sposobnosti.

- Kreativna inteligencija se ispoljava u rešavanju stvaralačkih problema. Sternberg je sa saradnicima uočio da je kreativnost relativno zavisna od sadržaja. Dakle, kreativni ljudi su obično kreativni u nekim domenima - domenima koje poznaju, ne u svim, ili ne jednako u svim.
- Praktična inteligencija se manifestuje u snalaženju pri rešavanju svakodnevnih praktičnih, životnih, poslovnih problema. Značajno je imati na umu da su prevladavajuće koncepcije i postojeći testovi inteligencije preuski za posmatranje ovoga vida inteligencije, jer, uglavnom, naglašavaju analitičku vrstu inteligencije.

Iza prethodnog ne bi se smelo zaboraviti da već postoji konsenzus oko toga da je kontekst bitan za demonstraciju kognitivnih sposobnosti koje se nalaze u pozadini. Sternberg (1984) ima dosta široko shvatanje konteksta; u isti uključuje područje znanja, sadržaje učenja, didaktičke strategije kojima se podstiče motivacija ličnosti, istorijsko razdoblje u kome pojedinac živi. Istraživanja delovanja konteksta na intelektualni performans: problemski izomorfni – strukturalno jednaki problemi koji zahtevaju iste procese rešavanja, ali se problem iskazuje kroz različite sadržaje učenja.

Za Sternberga (1984) se vezuje i pojam metakognicije, takođe, značajan za samoregulaciju učenja i ponašanja, koju opisuje kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja; u njene komponente ubraja:

- prepoznavanje problema; odlučivanje o tome šta je suština problema;
- izbor koraka neophodnih za rešavanje problema, izbor načina prezentovanja informacija;
- pronalaženje strategija za određivanje koraka, odnosno kombinovanje komponenti;
- izbor mentalne reprezentacije za predstavljanje informacija,
- raspoređivanje mentalnih resursa, izbor težišta pažnje;
- nadgledanje rešavanja problema i evaluaciju rešenja; praćenje toka rešavanja; osetljivost za spoljašnji fidbek i dr.

Metakognitivno znanje služi za regulisanje mišljenja i učenja, što čini drugu komponentu metakognicije, a odgovara na pitanje „Kako?“ (Paris i Winograd, 1999). U ovu komponentu metakognicije mnogi autori uključuju tri osnovne veštine: planiranje, praćenje i evaluaciju, koje se stiču od najranijeg detinjstva uz podršku roditelja, a posebno nastavnika. U toku poučavanja, odnosno usvajanja sadržaja učenja, nastavnici prenose na učenike i prethodno navedne metakognitivne strategije intelektualnog funkcionisanja, upućuju ih u pristupe i postupke rešavanja problema, koji su u koracima učenja i načina samokontrole.

Planiranje predstavlja odlučivanje o tome koliko će vremena biti posvećeno zadatku, koje će se strategije upotrebiti, kako početi, koje izvore prikupiti,

koji redosled pratiti, šta prelaziti letimično, a na kojim delovima je potrebno da se duže zadrži i sl. (Ibidem). Praćenje (nadgledanje) podrazumeva postavljanje pitanja i razmišljanje o zadatku, nadgledanje toka rešavanja zadatka, samotestiranje i sl. Evaluacija, na kraju, podrazumeva prosuđivanje o procesima i ishodima mišljenja i učenja, i uključuje reviziju ciljeva učenja. Osoba koja je jednom postigla visok nivo samoregulacije učenja, ne mora više potpuno da bude svesna procesa koji se odvijaju (Gojkov, 2009, Gojkov Rajić i Prtljaga, 2016 a, b).

Uspešnost neke intervencije i treniranja veština učenja zavisiće i od uspešnosti nastavnikovih nastojanja da pomognu učenicima da novonaučene strategije samoregulacije prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts, Cascaltar, 2006). Nađeno je da metakognitivne komponente objašnjavaju oko 21% varijanse skorova. Interesantno je da je procenat objašnjene varijanse u ovom i u ranijim sličnim istraživanjima na različitim uzorcima sličan. Intelektualne sposobnosti su objasnile oko 29%.

Na kraju ovoga kratkog osvrtu na Sternbergovo shvatanje inteligencije, metakognicije, Trijarhične teorije i didaktičkih implikacija istih, moglo bi se zaključiti da je njegovo shvatanje inteligencije dosta doprinelo poimanju samoregulisano učenja, te se isto, zbog svoje kompatibilnosti može smatrati podlogom za teorije koje su dalje objašnjavale samoregulaciju, te ih treba imati na umu u proučavanju samoregulacije i zajedno empirijski u istraživanjima dalje testirati njihovu praktičnu vrednost, kao, uostalom, i drugih teorijskih shvatanja, ovih i drugih konstrukata, isprepletanih na idiosinkratički enigmatički način.

Korak napred u rasvetljavanju samoregulacije vezuje se za glavnu ideju Bandurinog pogleda na učenje, a odnosi se na shvatanje da samoregulacija učenja i ponašanja čoveka doprinose potkrepljenju tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja individue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1986; 1997, 2000, 2006). Samoefikasnošću kao pojmom Bandura (Bandura, 1986; 1997) dalje nadograđuje pojam samoreglacije, dajući mu funkciju regulatora putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne. Dakle, isti autor smatra da se nastojanjem ka cilju upravljaju verovanja osoba o samoefikasnosti, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni.

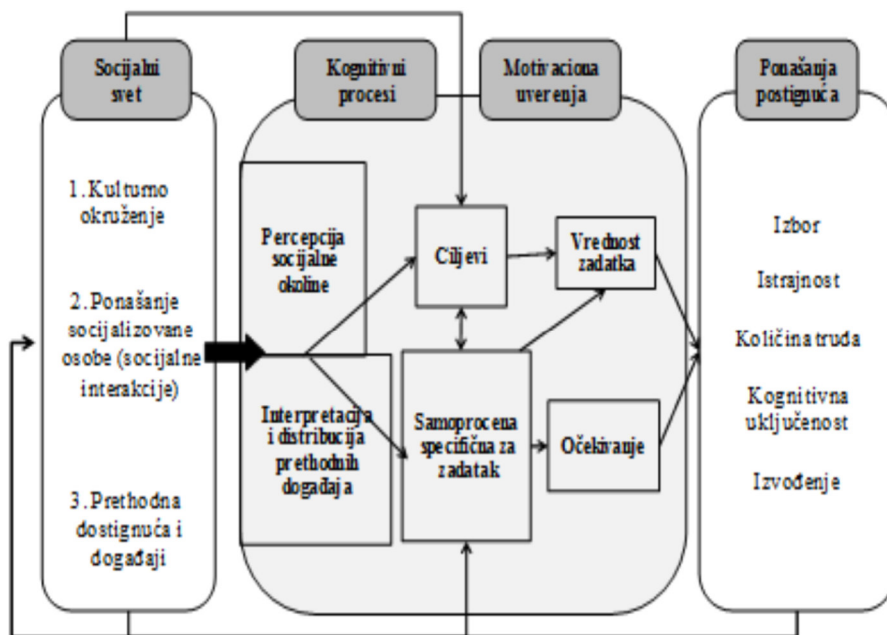
Drugi autori, sa kojima se slaže i Bandura, dakle, slično njemu (Locke i Latham, 2002; Bandura, 1991; Cervone, 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005) ističu značaj verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva. Ovo je, zapravo, drugi korak u razvoju samog koncepta samoregulacije. Ovaj se korak definiše „kopčom“, ili procenom efekta ("feedback control"), što je u suštini pristupa kibernetičke teorije kontrole ("cybernetic control theory"),

po kojoj je ovaj koncept u jednom vremenu bio sinonim za samoregulaciju. Autori koji su ovome doprineli su Karver i Šeier (Carver i Scheier, 1982a, b; 1998, 2000; Carver, 2004), po čijim se shvatanjima samoregulacija posmatra kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, a u smislu dosezanja postavljenih standarda u ovome isticali su ulogu ličnosti koja doprinosi da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, što se u istraživanjima još uvek retko eksplicitno sreće, a retka istraživanja nagoveštavaju da se crte ličnosti na neki način, ipak, uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije.

Drugi pravci u istraživanju samonadgledanja nastaju Baumajsterovom teorijom snage samokontrole (Baumeister, et al., 1994, 1998) u kojoj se snazi volje daje krucijalno mesto u samoregulaciji. Funkcija volje je u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Osnovna pretpostavka Teorije snage samokontrole je postojanje ograničenih kapaciteta za samoregulaciju, što znači da proces samokontrole podrazumeva trud u procesu samoregulacije od koga u suštini zavisi samoregulacija, a on često nije u svim situacijama dovoljno dostupan. Tako ograničenja samokontrole objašnjavaju neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister i Heatheron, 1996; Baumeister et al., 1994, Muraven, et al., 1998), ali je ona, iako značajan, ipak samo jedan aspekt samoregulacije, a drugi aspekti su borba sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom. Lončarić (Lončarić, 2014) tako zaključuje da su pomenuta kibernetička teorija kontrole i Baumajsterova teorija samokontrole komplementarne, jer se bave različitim aspektima samoregulacije. Zato su se istraživanja dalje usmerila ka rasvetljavanju voljnih procesa koji su usmereni ka ostvarivanju ciljeva, borbu sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešnom ostvarivanju cilja i regulaciji ponašanja usmerenu ciljevima umesto samokontrolom (Abraham i Sheeran, 2000; modeli: "behavioural enaction models").

Poznat je veći broj modela, koji kao osnovno obeležje imaju faze koje se razlikuju po načinima pokretanja i održavanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja (Weinstein, Rothman i Sutton, 1998). Razlike u broju faza promene idu od nedostatka svesnosti o problemu do neodlučnosti o preduzimanju akcije, analize efekata preduzimanja akcija i započinjanja istih, do uspešnog održavanja istih i izbegavanja povratka na neželjeno stanje (Lončarić, 2014).

**Šematski prikaz 1. Socio-kognitivni model očekivanja i vrednosti.** Skicirano na osnovu modela (Ecklesove i Vingfilda; Eccles et al., 1983, prema Pintrich & Schunk, 1996: 51, prema: Bojović, op.cit).



Osnovna pretpostavka sociokognitivnog modela očekivanja i vrednosti jeste da su očekivanja i vrednost zadatka najvažniji prediktori ponašanja koji su usmereni ka postignuću. Ova dva elementa su deo kognitivno-motivacionih procesa. Kada postavimo pitanje: Naša uverenja o budućem uspehu predstavljaju konstrukt očekivanja koji procenjujemo na osnovu pitanja „Da li sam sposoban da obavim određeni zadatak. Percepcija socijalne sredine utiče na očekivanja i vrednosti zadatka. Učenici na različit način percipiraju socijalno i kulturno okruženje, interakcije sa vršnjacima i odraslim osobama. Značajnu ulogu imaju i njihova prethodna izvođenja i postignuća. Autori razlikuju četiri aspekta vrednosti:

- važnost – kako učenik procenjuje vrednost angažovanja u određenoj aktivnosti;
- suštinska vrednost, unutrašnja zainteresovanost – nivo zadovoljstva koje potiče od učešća u aktivnosti;
- upotrebna vrednost – korist – procena dobiti od učešća u aktivnosti;
- troškovi – percepcija učenika koliko će napora i sredstava uložiti u obavljanje aktivnosti.

Osnovni konstrukti teorije očekivanja i vrednosti u korelaciji su sa ciljevima postignuća, slikom o sebi, uverenjima o kompetenciji, kao i težinom zadataka (Weinstein, et al., 2000). Pretpostavlja se da vrednosti utiču na učinak, trud i upornost u vezi s izborom aktivnosti (Wigfield & Eccles, 2000). Istraživanja

ukazuju na značajne veze između vrednosti i drugih motivacionih konstrukata kao što su interesovanja, ciljne orijentacije i samoefikasnost. Na očekivanja i procenu vrednosti značajno utiče slika o sebi, kao i percipirana težina zadatka. Pitanje: Kako nastavnik može odgovoriti na niska očekivanja ili nisko vrednovanje zadataka od strane učenika? Pintričeva i Šunkova istraživanja ukazuju na sledeće didaktičke načine podrške nastavnika (Pintrich & Schunk, 1996):

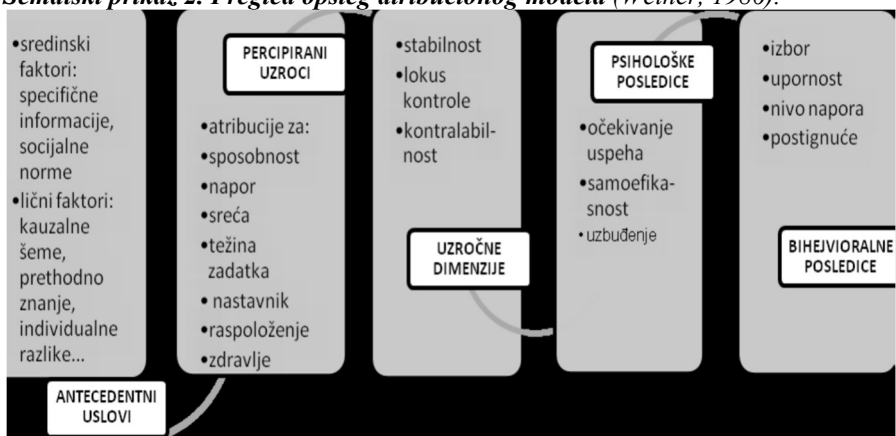
- Pomoći učenicima da održavaju relativno tačna, ali visoka očekivanja i samoefikasnost, kao i da izbegnu iluziju kompetentnosti;
- Zadaci i aktivnosti treba da budu optimalno izazovni upravo zbog toga što se percepcija učenika o sopstvenim kompetencijama razvija ne samo kao rezultat tačne povratne informacije koju pruža nastavnik, već i kroz aktuelni uspeh na izazovnim akademskim zadacima;
- Podsticati kod učenika uverenje da su sposobnosti ili kompetencije promenljive veličine koje se mogu razvijati;
- Izbegavati socijalno poređenje i javno saopštavanje povratnih informacija.

Kako će učenici vrednovati određene zadatke jednako je važno, ali se postiže drugačijim strategijama. Povećanje vrednosti zadatka zahteva povezivanje zadataka sa podsticanjem motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu, ličnim interesovanjima učenika i prethodnim znanjima, ukazivanjem na korisnost zadatka za ostvarenje budućih ciljeva učenika ili isticanje da je zadatak vredan za druge koje po nečemu učenik ceni.

Ovoj se teoriji zamera što pojedinac nije uvek usmeren racionalno i nije uvek usmeren očekivanim efektima, nego najčešće reaguje impulsivno, emocionalno i iracionalno (Baruch Fischhoff i Don MacGregor, 1982). Većina modela očekivanja i vrednosti detaljno objašnjava samo procese u fazi pre odlučivanja i ne uzima u obzir strategije implementacije ciljeva, motivaciju za kontinuirani trud pri suočavanju s preprekama i ostale voljne konstrukte u fazi nakon odlučivanja (Corno, 1993). Ipak, neosporan je značaj ove teorije u povezivanju zalaganja u radu s ostvarenjem željenih ciljeva (Bojović, op.cit.).

Teorija atribucije, drugi teorijski okvir kojim se traga za uzrocima koje će osoba koristiti u određenoj situaciji. Hajder (Hajder, prema: Lončarić, 2014) smatra da na ovo utiče više faktora. Jedan od pravaca kojima ide ova teorija trasiran je pitanjem: kako ljudi objašnjavaju postignuće, tj. ponašanje usmereno ka postizanju određenog cilja. Smatra se da svaka osoba nastoji da otkrije i interpretira uzroke sopstvenih uspeha ili neuspeha, a sam proces atribucije odvija se u tri faze (Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992; Kearsley, et al., 2011): ponašanje se posmatra; određuje se kao namerno i pripisuje se unutrašnjim ili spoljašnjim uzrocima.

**Šematski prikaz 2. Pregled opšteg atribucionog modela (Weiner, 1986).**



Pomenimo još i Teoriju samodeterminacije, koja razlikuje dve vrste motivacije koje su u složenom odnosu interakcije pojedinca sa okruženjem: autonomnu i kontrolisanu motivaciju (Gagne & Deci, 2005). U okviru ove teorije posmatraju se fenomeni unutrašnje i spoljašnje motivacije i njihov odnos. Njihov isprepletan odnos i kontinuum između slobodnog i kontrolisanog autonomnog ponašanja u osnovi su samoregulacije motivacije, kao i samog pojma samoregulacije i imaju veliki značaj za ličnost (Ryan & Deci, 2000, 2002). Unutrašnja motivacija podrazumeva da osoba slobodno sledi svoja interesovanja. Kontinuum opisuje stepen u kom je eksterna regulacija internalizovana, a tipovi spoljašnje motivacije, koji se razlikuju prema stepenu autonomije i internalizacije, nalaze se na sredini kontinuumu. Internalizaciju opisuju tri procesa: introjeksija, identifikacija i integracija (Gagne & Deci, 2005). Autori definišu amotivaciju kao stanje bezvoljnosti, stanje koje karakteriše nepostojanje samoregulacije.

Nedostatak motivacije javlja se kao posledica opažanja pojedinaca da nisu dovoljno kompetentni, da njihove aktivnosti nisu važne ili ne postoji očekivanje da će ostvariti željeni ishod (Ruan & Deci, 2009). Mada su se dosada retko pominjale crte ličnosti kao faktori, utisak je da veliki značaj za nedostatak samoregulacije pripada, upravo, njima, te se, sada već čuju potrebe u zaključcima istraživanja da se i njima posveti više pažnje. Različiti oblici regulacije podstiču ponašanje. Od spoljnih, ekstrinzičnih, literatura navodi sledeće:

- Eksternu regulaciju, vezanu za biheviorizam (Skinner & Edge, 2002), koji na regulaciju ponašanja gleda kao na kažnjavanje, odnosno nagrađivanje. Ovaj vid regulacije smatra se da najmanje vodi ka autonomiji, ali je u procesu samoregulacije značajan sve dok se ne postigne autonomija motiva (Allport, 1960), dok regulacijom spoljašnja motivacija ne pređe na unutrašnji plan, tj. na samoregulaciju;
- Introjektovana regulacija podrazumeva izvršavanje aktivnosti kao obaveze, kako bi se izbeglo osećanje krivice, stida, uz očekivanje

nagrade koja jača ego i osećanja lične vrednosti. Iako ovaj vid regulacije nosi u sebi viši stepen samoodređenosti u odnosu na eksternu regulaciju, smatra se kontrolišućim tipom motivacije, jer introjeksija predstavlja unutrašnju, ali još uvek kontrolisanu regulaciju ponašanja, jer se još uvek prihvata ponašanje da bi se izbegao osećaj krivice ili anksioznosti, ili da bi se postigao osećaj zadovoljstva, ponosa, koji osnažuje ego;

- Identifikaciona regulacija podrazumeva veću autonomiju, dakle, svesno vrednovanje cilja ponašanja, koji osoba shvata kao lično značajan i koji sama bira; tako se svesno, svojevolumno identifikuje sa aktivnošću i vrednošću koju određena aktivnost u sebi nosi. Ovaj vid regulacije se smatra značajnim aspektom transformacije kontrolisane u autonomnu motivaciju, ali koji još uvek nema integracije sa osećanjem selfa;
- Integrisana regulacija smatra se najvećim stepenom ekstrinzične autonomije; podrazumeva potpuno autonomno i voljno ekstrinzično motivisano ponašanje; u skladu je sa sopstvenim potrebama, vrednostima i sa selfom.
- Na desnom kraju kontinuuma samoodređenja nalazi se intrinzična motivacija. Unutrašnja motivacija manifestuje se kao nagrada za aktivnost, zadovoljstvo bavljenjem iste, ali to ne postignu svi.

Ovu strukturu motivacije potvrdio je veći broj istraživanja (Guau, Mageau & Vallerand, 2003, prema: Bojović, 2017). Nalazi, takođe, potvrđuju da procesi internalizacije idu uporedo sa osnovnim psihološkim potrebama za socijalnim vezama, ličnom kompetencijom i autonomijom, koja podrazumeva mogućnost ponašanja u skladu s vlastitim interesovanjima i vrednostima, kao prirodna težnja ličnosti za samoorganizacijom u skladu sa self konceptom (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim, 2005).

- Uverenje o kompetenciji (self-kompetence - Harter, 1982) definisano kao samoprocena sposobnosti ili kompetencija za izvršenje određene aktivnosti, podrazumeva potrebu osobe da ovlada nekom veštinom (Csikszentmihaili, et al., 1993; Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008, 2011), a zasniva se na težnji osobe za uspešnim ovladavanjem aktivnošću i da ima kontrolu u odnosu na okolinu sa kojom stupa u interakciju. Odnosi se na kognitivnu procenu sposobnosti za razliku od samopoštovanja i percepcije sopstvene vrednosti koje uključuju emotivnu komponentu (Schunk i Zimmerman, 2007). Trebalo bi, po prethodnom, da učenici koji visoko vrednuju svoje sposobnosti češće od ostalih imaju bolja postignuća, uče više, ulažu više napora, istrajnosti i kognitivno da su aktivniji (Eccles & Wigfiel, 2002).
- Značajno je na ovom mestu obratiti pažnju na činjenicu da se u literaturi prepoznaju tri vrste intrinzične motivacije (Guay, Mageau & Vallerand, 2003, prema: Bojović, 2017): motivacija za saznanjem (pojedinač uživa u otkrivanju i učenju novih informacija; motivacija za ostvarenjem (uživanje u prevazilaženju sebe i svojih granica i

motivacija da se doživi podsticaj (nadahnuće kroz obavljanje neke aktivnosti). Kao pokretači intrinzične motivacije navode se: izazov, radoznalost, kontrola i mašta (Leper & Hodel, 1989, prema Schunk, et al., 2013). Za naslov ovoga rada značajne su sledeće konstatacije:

- izazov podrazumeva da osoba traga za zadacima težine u kojima može pokazati svoju efikasnost i kompetenciju;
- radoznalost se javlja kada se učenik susreće sa zadacima koje ne može rešiti samo na osnovu postojećeg znanja; ima osećanje kognitivnog konflikta koje ga pokreće;
- kontrola podrazumeva da osoba teži da vlada svojim procesom učenja i njegovim ishodima (Schunk, et al., 2000, 2007).

Kao zaključak može se konstatovati da Teorija samodeterminacije nalazi sve više prostora za primenu u svim aspektima funkcionisanja ličnosti zbog mogućnosti za podršku zadovoljenju potreba za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću. Neke od praktičnih implikacija teorije samodeterminacije za nastavni proces vide se u tabeli koja sledi:

**Tabela br. 1: Praktične implikacije teorije samodeterminacije (prema: Bojović, 2017)**

<p><b>Podrška zadovoljenju potrebe za autonomijom učenika.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pružiti učenicima mogućnost izbora kada god je to moguće (izbor aktivnosti, oblika rada, načina istraživanja teme...);</li> <li>• Pružati mogućnost izbora svim učenicima, ne samo najboljim;</li> <li>• Smanjiti primenu spoljašnjih nagrada;</li> <li>• Izbegavati socijalno poređenje;</li> <li>• Voditi računa o individualnim karakteristikama učenika;</li> <li>• Podsticati unutrašnju motivaciju;</li> <li>• Izbor aktivnosti koje su izazovne, ali se mogu postići uz određeni napor i podršku ;</li> <li>• Birati zadatke koji izazivaju osećaj kompetentnosti;</li> <li>• Podsticati aktivnost učenika (učešće u projektima, diskusijama, eksperimentima...), izbegavati situacije u kojima učenici pasivno slušaju;</li> <li>• Razvijati divergentno mišljenje;</li> <li>• Pružiti jasne povratne informacije čim je to moguće.</li> </ul>
<p><b>Podrška zadovoljenju potrebe za kompetentnošću.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izbor aktivnosti koje su izazovne, ali se mogu postići uz određeni napor i podršku;</li> <li>• Birati zadatke koji izazivaju osećaj kompetentnosti;</li> <li>• Podsticati aktivnost učenika (učešće u projektima, diskusijama, eksperimentima...), izbegavati situacije u kojima učenici pasivno slušaju;</li> <li>• Razvijati divergentno mišljenje.</li> </ul>
<p><b>Podrška zadovoljenju potrebe za odnosima s drugima.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pružiti jasne povratne informacije čim je to moguće;</li> <li>• Aranžirati zadatke za učenike u grupi gde podržavaju jedni druge, gde se uvažava različitost i izostaje međusobno poređenje i takmičenje;</li> <li>• Primenjivati različite metode kooperativne nastave (realizacija projekata koji zahtevaju različite talente „bogati</li> </ul>



	<p>grupni rad“ (Rich group work, Cohen, 1994; Cohen, Brody &amp; Sapon-Shevin, 2004);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kao nastavnik razvijati dobre odnose sa učenicima i pokazivati brigu i interesovanje za učenike kao osobe.</li> </ul>
--	--

Poslednjih decenija neuronauka ide u istom smeru, istražujući neurološke i fiziološke aspekte samoregulacije. Poznata su istraživanja Ohsnera i Grossa (Ochsner i Gross, 2004), koja iz ugla socijalno kognitivnog pristupa posmatraju regulaciju emocija, tumačeći recipročne veze između neuralnih aktivnosti, strategija regulacije emocija, situacijskih obeležja značajnih za regulaciju afekata i zajedničke psihološke i fiziološke posledice ovih različitih uticaja (Lončarić, 2014).

Ovim je ukratko zaokružen okvir u koji su integrisani kognitivni, motivacijski, socijalni, bihejvioralni, fiziološki i neurološki aspekti više teorija i istraživanja i time istaknut značaj različitih aspekata procesa samoregulacije. Ostaje dalje didaktici da traga za efikasnošću ovih teorijskih i istraživačkih nalaza, tj. da ih empirijski validira. Za ovu svrhu poslužili su brojni modeli samoregulacije, od kojih se, zbog primenljivosti u obrazovnoj sferi, ovde daje skica Pintričevog modela samoregulacije učenja.

**Tabela br.2: Faze i područja samoregulisanog učenja prema Pintriču (Pintrich, 2004: 390).**

PODRUČJA REGULACIJE				
FAZE REGULACIJE				
1. Priprema planiranje i aktivacija	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usmereno postavljanje ciljeva.</li> <li>• Aktivacija prethodnog znanja.</li> <li>• Aktivacija metakognitivnog znanja.</li> <li>• Metakognitivna svesnost i nadgledanje kognicije.</li> <li>• Odabir i prilagođvanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja.</li> <li>• Kognitivne procene.</li> <li>• Atribucije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usvajanje ciljnih orijenta-cija.</li> <li>• Procena samoefikasnosti</li> <li>• Procena težine zadatka.</li> <li>• Percepcija vrednosti zadatka.</li> <li>• Intereso-vanje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planiranje vremena i zalaganja.</li> <li>• Planiranje samoopažanja ponašanja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepcije zadatka.</li> <li>• Percepcija konteksta.</li> </ul>

2. Nadgledanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metakognitivna svesnost i nadgledanje kognicije.</li> <li>• Odabir i prilagodavanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja.</li> <li>• Kognitivne procene.</li> <li>• Atribucije.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svesnost i nadgledanje motivacije i emocija.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svesnost i nadgledanje zalaganja, korišćenja vremena, potrebe za pomoći.</li> <li>• Samoopažanje ponašanja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nadgledanje promena u zadacima i kontekstualnim uslovim</li> </ul>
3. Kontrola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odabir i prilagodavanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odabir i prilagodavanje strategija za upravljanje, motivaciju i emocije.</li> <li>• Emocionalne reakcije.</li> <li>• Atribucije.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svesnost i nadgledanje zalaganja, korišćenja vremena, potrebe za pomoći.</li> <li>• Samoopažanje ponašanja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promena ili prilagodavanje zadatku.</li> <li>• Promena ili napuštanje konteksta.</li> </ul>
4. Reakcija i refleksija	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitivne procene.</li> <li>• Atribucije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emocionalne reakcije.</li> <li>• Atribucije.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odabir ponašanja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluacija zadatka.</li> <li>• Evaluacija konteksta.</li> </ul>

Analiza prethodne tabele ukazuje da je ovde reč samo o opštem redosledu, a ne o hijerarhijskoj uređenosti između faza, što znači da aktivnosti koje se odvijaju mogu ići automatski i bez procesa samoregulacije, što se i kod drugih samonadgledajućih procesa, poput metakognitivnih aktivnosti primećuje, jer je kod nekih subjekata već ostvaren određeni nivo samoregulacije. Drugi zadaci mogu zahtevati viši nivo samoregulacije.

Takođe bi, iza prethodnog, bilo značajno pomenuti da se veći broj studija bavio kognitivnim i metakognitivnim komponentama samoregulacije učenja, a da je pažnja manje bila usmerena ka istraživanju regulacije motivacije, što se ocenjuje kao veliki nedostatak, jer se samoregulacija motivacije smatra ključnim konceptom u oblasti samoregulisano učenja (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters et al., 2011). Tako Maken i Garsija uvode pojam „voljna kontrola“, kojim objašnjavaju aspekt samoregulacije koji se odnosi na motivaciju i emocije (McCann & Garcia, 1999, prema: Bojović, 2017).

Ipak, smatra se, bez obzira na povezanost ove dve komponente, da je važno da se konceptualno razlikuju strategije koje se odnose na procese samoregulacije motivacije i učenja. Dešava se da motivacija učenika bude izražena na početku učenja, a nakon toga opada, jer se nivo motivacije često tokom vremena menja. Sanson i Toman (Sansone & Thoman, 2005) istraživanjima potvrđuju značajne individualne razlike u procesu samoregulacije motivacije, te zaključuju da nivo i pravac motivacije nisu statični činioci koje pojedinci unose u situacije učenja. To su pre dimenzije koje pojedinac može svesno regulisati tokom vremena i u različitim kontekstima. Samoregulacija motivacije je sposobnost pojedinca da uloži ili pojača svoju želju za učenjem ili radom na određenom zadatku. Istraživanja, takođe, potvrđuju da su pojedinci sa boljim motivacionim kapacitetima uspešniji u samoregulaciji motivacije, što rezultira u efektima učenja (Sansone & Thoman, 2005). Tako se regulacija motivacije definiše (Wolters, 2003, 2011) kao aktivnost kojom se podstiče i održava da se istraje u aktivnosti i ostvare određeni ciljevi.

Volter (Wolters, 2011) kao efikasne ističe sledeće strategije samoregulacije motivacije:

- Samouslovljavanje, tj. proces primene spoljašnjih potkrepljivača ili kazne kako bi se završio zadatak ili proces identifikacije;
- Podsećanje na ciljeve koje podrazumeva da učenici imaju određenu ciljnu orijentaciju i koriste svoje misli kako bi istrajali u aktivnosti. Wolters (Wolters, 2003, 2004, 2011) ističe dve strategije: samonagovaranje na ovladavanje i samonagovaranje na izvođenje aktivnosti ili završetak zadatka;
- Pojačavanje interesovanja za aktivnosti koje se realizuju, čime se zadatak čini zanimljivijim i izazovnijim za učenika;
- Pojačavanje samoeфикаsnosti je strategija kontrolisanja vlastitih očekivanja i samoeфикаsnosti kroz produkciju različitih kognicija (prema: Bojović, 2017).

### **Samoregulacija učenja iz ugla didaktike darovitih**

Prethodno pomenuti modeli, takođe, naglašavaju značaj više konstrukata u procesu samoregulacije, koji se u procesu učenja i poučavanja (crte ličnosti, motivacija, emocije, socijalne kompetencije...) moraju uzeti u obzir, jer u suprotnom gubimo osobine učenja. Iz ugla darovitih ovo je značajno, jer daroviti nisu homogena grupa, što dobro određuje poznata sintagma „Ništa nije tako diskriminišuće kao jednak tretman nejednakih” (Lončarić, 2014). Dakle, treba imati na umu i to da darovite karakterišu neka svojstva; ipak su pojedinačne razlike velike (uspešno u školi – neuspešno; samouvereno – nesigurno, anksiozno; popularno – odbačeno; samostalno – zavisno; uzorno – problematično; prilagođeno – neprilagođeno; obzirno – bezobzirno (bezobrazno); pomaže drugima – ne zna kako pomoći drugima...), kao i to da se njihovo učenje obično karakterizuje kao: lako, brzo, spontano, intuitivno,

bez truda...). Takođe je poznato da se njihovo učenje obično karakteriše kao: lako, brzo, spontano, intuitivno, bez truda, kao i to da: pamte informacije samim učestvovanjem u predavanjima, ili nekim vidom aktivnosti na časovima; često se manje oslanjaju na jednostavne strategije učenja, poput ponavljanja, a više na složene strategije poput elaboracije i povezivanja; obično im nisu neophodni ustaljeni načini učenja, tj. smetaju im, jer oni „ne uče tako”; vežbanje i ponavljanje kod njih izazivaju otpor i dosadu), onda za njih treba uvažiti drugačije pristupe i druge metode učenja i poučavanja (Ibidem). Oni se ukratko odnose na konstatacije da daroviti lakše i efikasnije uče uvidom, koji se karakteriše „aha efektom“ (iznenadni i trenutni efekat). Dakle, karakteristično je da se učenje događa u trenutku usmerenosti na relevantne informacije koje su istovremeno dostupne u radnoj memoriji i nad kojima se mogu vršiti mentalne operacije i karakteriše se rešavanjem problema trenutnim razumevanjem odnosa između relevantnih elemenata problema, bez prethodnih pokušaja i pogrešaka, usmeravanja, uvežbavanja ili poučavanja. Stoga je značajno imati u vidu da prethodno znanje koristi da se brzo konstruiše tačan, a po potrebi i kreativan odgovor, kao i da samoregulacija učenja kod darovitih ne trpi nametanje truda, ponavljanje, ustaljenost metoda, dril, poštovanja postupka (nije važno jesi li došao do tačnog odgovora, važno je kako si do njega došao).

Pored prethodnih, u literaturi (Whithmore 1985, prema: Bojović, 2017) se navodi još i opiranje konformizmu, širok raspon interesa koji ne uključuje samo školska znanja, sklonost ka perfekcionizmu i netolerantnost na ljudske slabosti. Za većinu je karakteristično da su školski zahtevi ispod njihovih sposobnosti i potreba, dosađuju se na času, nemaju naviku učenja... Tako rad sa darovitma iz ugla didaktike darovitih podrazumeva uvažavanje principa koji bi se mogli podvesti pod sledećih nekoliko: ponuditi veće količine interesantnih i primenljivih informacija na određenu, programom zadatu, temu; poučavanjem ići u veću dubinu, temu treba obraditi detaljnije, svestrano, tragati za odgovorima koji nisu očigledni; omogućiti primenu i elaboraciju znanja povezivanjem s drugim područjima, a u poučavanju akcentovati razumevanje i kreativnost. Takođe je za samoregulisano učenje značajna i potreba da se i daroviti osvešćuju da put do cilja nije uvek ravan, kratak i lak i da su neka znanja i veštine neophodne na tom putu, iako na prvi pogled nisu povezane s ciljem, te je i kod darovitih važno razvijati i samoregulacijske veštine odloženog zadovoljenja potreba, postavljanja ciljeva i analize koraka potrebnih da postignu ciljeve (Ibidem).

Iza prethodnog stoji konstatacija da intuicija i uvidi mogu dogurati tek do određenog nivoa postignuća, a nakon tog nivoa potrebna je metoda, sistem i trud. Ali, takođe, mora se imati u vidu da i metodičnost, sistematičnost i ulaganje truda mogu negativno uticati na intuitivnost i učenje uvidom, što dalje znači da je potrebno imati osećaj za balans između radnog (metoda, struktura, ponavljanje) i intuitivnog modaliteta (sloboda, pozitivne emocije, dokolica, razigranost, kreativnost... (Ibidem). Za darovite je, kao za druge

karakteristično da je samoregulisno učenje sistematski proces koji uključuje komponente poput postavljanja ličnih ciljeva i usmeravanje napora ka postizanju istih. A, samoregulisano učenje podstiče se: proaktivnim uverenjima o kontroli i proaktivnim atribucijama (trud; kontrolabilnost), samoeфикаsnost, efektivnost, postojanje ciljeva usvajanja znanja i povećanja kompetencija; motivacijske strategije za podsticanje procesa učenja (postavljanje ciljeva, regulisanje truda i upravljanje radom, vremenom i okolinom); strategijama suočavanja sa neuspehom usmerenim na rešavanje problema; ciklusom (meta) kognitivne kontrole učenja (strategije vezane za proces: ponavljanje i uvežbavanje; kontrola toka i ishoda učenja), a posebno je kod darovitih specifično karakteristično duboko kognitivno procesuiranje (strategije vezane za sadržaj; elaboracija, organizacija, primena, kritičko mišljenje (Kerperlmann, 2010 a, b, 2008, Kerperlmann & Pittman 2001, 2010).

Samoregulaciju kod darovitih sputavaju: odbrambena uverenja o kontroli i atribucije koje podstiču pasivnost (eksterni faktori); anksioznost, ciljevi izbegavanja grešaka, kompetencije, samozaštite, samopromocije, izbegavanja truda i povećanja popularnosti; motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam); kao i strategije suočavanja sa neuspehom usmerene na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje, maštanje, skretanje pažnje) i usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema, ismevanje problema); površinsko kognitivno procesuiranje (usmerenost na minimalne zahteve i doslovno memorisanje), čime se mentorstvo u radu sa darovitimima i na studijama podrazumeva.

Kako samoregulacija nije jednostavan ni lak proces i kako nastavnici, čak, i na studijama imaju veliku ulogu u toku prenosa kontrole sa nastavnika na studente, nije svejedno kako se taj prelaz ostvaruje, kako se kontrola pretvara u samokontrolu. Bez vođenja nije sigurno da će samoodređenje, samokontrola imati puni efekat. Savremeni didaktički pristupi u prenosu kontrole sa nastavnika na učenika razlikuju personalizovano učenje od diferenciranog ili individualizovanog iskustva učenja, a zasnovano je na nalazima višegodišnjih istraživanja motivacije o akademskim i emocionalnim prednostima. Ova iskustva posebno osnažuju pojedince sa najvećim potencijalom za učenje; međutim, čak i najsposobniji polaznici variraju u svojoj spremnosti da preuzmu odgovornost za svoje učenje, a i nastavnici se teško odriču kontrole, što je neophodno da bi se podržao razvoj samoautonomije onih koji uče (Ibidem). Razumevanje i zalaganje za autonomiju učenika i od nastavnika zahteva transformaciju, kako bi personalizacijom pomogli učenicima da konstruišu sopstvena iskustva u samonadzoru, a sebi da razlikuju iskustva učenja. Za praktičare je značajno ime Lanie Kanevski (Lanie Kanevski, 2018), koja je vanredni profesor na Pedagoškom fakultetu Univerziteta Simon Fraser (Vankuver, Kanada), jer mogu na njoj veb lokaciji naći kompletne primera za personalizaciju

visokog kvaliteta za mogućnosti učenja (optionsforlearning.com). Isti su evoluirali tokom godina saradnje i istraživanja sa učenicima i kolegama u školama i univerzitetima (gostujući profesor u Evropi, Aziji, Australiji i SAD).

### **Personalizacija kao didaktički mehanizam samoregulacije učenja**

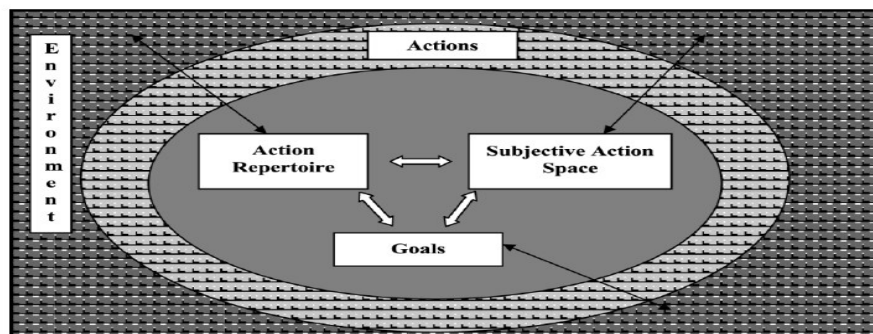
Personalizacija bi se mogla, dakle, smatrati osnovnim didaktičkim mehanizmom kojim se vodi samoregulacija učenja na svim nivoima obrazovanja, tj. učenja, a za darovite je ovo, takođe, značajno jer u praksi se identifikacija, ako se tako može reći, događa u procesu, nastavnici imaju mogućnosti da praćenjem postignuća i načina kojima pojedinci do toga dolaze sa velikom sigurnošću dođu do zaključaka o sposobnostima, odnosno mogućnostima koje pojedinci poseduju. Ali, šta dalje i na koji način je sledeće pitanje koje sebi postavljaju. Za ovaj sledeći korak to nije dovoljno, kako ističu Cigler i dr. (Ziegler, 2005; Ziegler, et al., 2006; Ziegler, 2019a) jer razvoj treba da se efikasno podstiče. U „darovitom okruženju“, „pametnom kontekstu“ ili u „žarišta talenata“ nije dovoljno biti, nego sa njim treba hvatati korak i koristiti mogućnosti koje isto pruža.

Ovi koncepti formirani su na shvatanju da se ne samo pojedinci razlikuju u svojim potencijalima da stvore izvanredna postignuća, nego se i okruženja, isto tako razlikuju u svojim potencijalima da omoguće izvanredna postignuća. Savremena shvatanja razvoja talenata tvrde da meta nadarenog obrazovanja više nije nadareni pojedinac, već agregat koji se sastoji od pojedinca i njegovog materijalnog, društvenog i informacionog okruženja (Stöger & Ziegler, 2012). Cigler ovakav spoj sposobnosti pojedinca i dobrog okruženja vidi u aktiotopskom modelu darovitosti. Unutar navedenog Aktiotopa resursi za učenje nalaze se kako u okruženju tako i u pojedincu, te bi, po ovom autoru, bilo neophodno osmisliti teoriju koja obuhvata i jedno i drugo (Ibidem). A, isti bi trebao početi od ACTIOTOP-a, koji predstavlja „...heuristički model za istraživački program namenjen da ispita i umanjiti štetne motivacione uslove koji utiču na sholastična dostignuća. Aktiotop model opisuje sistemski pristup dostizanju izvanrednosti sa fokusom na neprekidan razvoj repertoara radnji/akcija i stoga predstavlja jedinstven model darovitosti (Zigler, 2019b). Ovaj model darovitosti, kao i svi drugi, podrazumeva proces, a talenat i darovitost posmatraju se kao da nisu lična obeležja, već obeležja od strane naučnika. Smatra se, takođe, da se oni zasnivaju na pretpostavci da će osoba ubuduće moći da obavlja specifične radnje (Zigler, 2005; Grassinger, et al., 2012).

Aktiotop model darovitosti se zasniva na teorijama sistema sa fokusom na akcijama radnji pojedinca, koji se razvija putem uspešnih samoregulisanih akcija učenja. Uz pojam aktiotopa isti autori uvode i pojam sociotopa koji podrazumeva objektivno definisan prostor za aktivnosti, dakle odnosi se na specifičan set aktivnosti darovitog. Zigler (2005) smatra da u okvirima bilo

kog mentorskog programa, simultano mogu da se prate heterogeni ciljevi, od specifične lične podrške do opštih razvojnih ciljeva i za to navodi potvrde brojnih autora (Stöger & Ziegler, 2012). Tako veliki niz ciljeva zahteva holistički pristup. Stoga se, o obrazovnim ciljevima mentorisanja raspravlja sa sistemske perspektive “Aktiotop modela darovitosti” (Zigler, 2005; 2006; Stöger, & Ziegler, 2012). Pregled komponenti aktiotop modela darovitosti ističe četiri komponente: repertoar radnji, ciljevi, sredina, i prostor za subjektivne akcije.

**Figura 1. Komponente aktiotopa (životna sredina, akcijski repertoar, prostor subjektivne akcije, ciljevi i postupak)**



Daroviti pojedinac, uz asistenciju mentora mogao na bolji način da predstavi svoja interesovanja, da reši teže zadatke i da bolje odgovore na mnoga pitanja, bude uspješni u svojim ostvarenjima. Ovo podrazumeva da se mentor fokusira na individualne bihevioralne mogućnosti darovitog studenta, a efekti se ogledaju u postignućima, odnosno individualnim prednostima studenta u odnosu na druge, kao i u tempu i nivou ličnog napredovanja (Walker, et al., 2006).

Druga značajna komponenta u okviru modela aktiotop odnosi se na ciljeve, tj. na činjenicu da se u personalizaciji mogu slediti različiti ciljevi: psihološki - samopouzdanje, samouverenost, fleksibilnost, timski rad, leaderske osobine, izlaženje na kraj sa stresom i neuspехom, i ciljevi vezani za karijeru - suština im je u izvanrednosti ostvarenja. Tako su u okviru ovoga uloge nastavnika različite od uloge savetnika u situaciji borbe sa ciljevima koji frustriraju, do nastavnika u ulozi učitelja i promotera postignuća u karijeri (Ibidem).

Sredina se u modelu aktiotopa smatra trećim značajnim elementom, a odnosi se na više mogućnosti kojima se mentori mogu poslužiti u podsticanju razvoja darovitog studenta. Jedan od delova sredine je i sam mentor, koji svojim ponašanjem utiče na kvalitet sredine u kojoj uči student, dajući mu podesne didaktičke instrukcije i saopštavajući značajne informacije, čime osmišljava situaciju za učenje prema individualnim potrebama studenta, daje mu povratne informacije o napredovanju, a pored ovoga i svojim uticajima

na sredinu da „uđe u tim za rad na nekom projektu“, „otvori vrata“ za prvu knjigu.

Četvrtu komponentu čini prostor za subjektivne akcije koji mentor stvara, a odnosi se na pojam “sociotopa” (Zigler, 2008, 2009). Sociotopi su relativno stabilne sredine, koje čine da određene prilike za delanje budu dostupne i normativno regulisane (ibidem). Stoga, oni se sastoje od obezbeđivanja situacija za objektivno delanje i omogućavanja da se aktivnosti organizuju, bez ograničavajućih faktora i sl.

- Prema Cigleru (Zigler, 2005, 2006, 2013, 2019), tajna najefikasnije didaktičke metode mentorisanja obezbeđuje se personalizacijom didaktičkih postupaka koja ide u pravcu stvaranja okvira za efikasnost procesa učenja, a elementi ovoga sastoje se u:
- Učenje je orijentisano ka postizanju boljih efekata; uloga mentora je u podsticanju darovitog da ide napred, procenjujući njegove mogućnosti i ostvarenja;
- Princip personalizacije je osnovna smernica u mentorisanju kao didaktičkom metodu, a podrazumeva fokusiranje na potrebe jednog, određenog studenta, planiranje u skladu sa potencijalima i postignućima; pokazivanje puteva kojima se brže dolazi do cilja;
- Česta personalizovana povratna informacija, koja je suštinska karakteristika mentorisanja;
- Zadaci uvežbavanja sa minimalnim transferom, koji su sastavni deo uspešnog vođenja (misli se na praktične zadatke sa minimalnim transferom), koji bi obezbedio dovoljno prilika za praksu i minimalni napor za transfer (u matematici, sportu, sviranju nekog muzičkog instrumenta...). Izbor prikladnih zadataka i njihov redosled često savlada darovite, tako da je jedan od najbitnijih zadataka mentora sa iskustvom u datoj oblasti da usmerava korake u učenju mentorisanog, kako bi se ostvario krajnji cilj, a to je da se omogući razvoj izvanrednosti mentorisanog.

Pitanje koje sledi je koji su indikatori postignuća izvanrednosti, dokle ide izvanrednost pojedinaca, da li postoje kriterijumi za izvanrednost, da li ih je moguće odrediti, ili da li ih je potrebno određivati. Ovo poslednje je jedno od pitanja o kojima se danas sve više u Srbiji diskutuje, i šire, jer se sve više govori o standardima postignuća koji sobom mogu da donesu i nešto što bi se kosilo sa izvanrednošću i u krajnjem ishodu i sa mentorisanjem, kao didaktičkom metodom. Skica aktiotopa, kao i njegov smisao ukazuju na to da tačke koje znače postizanje izvanrednosti postignuća ne mogu da se odrede, posebno ne kao standardi.

Ciljevi postizanja izvanrednosti su individualni i u pojedinačnim aktiotopima se predviđaju za dalji pojedinačni razvoj, ali standardi u aktiotopu podrazumevaju nešto drugo; odnose se na kriterijume za kvalitet po kojima svaki dalji pojedinačni razvoj u aktiotopu može da se proceni u pogledu



ciljeva mentorisanja, pri čemu nije svaka nova komponenta od koristi (može čak i da škodi) i nije svaki razvoj pozitivan. A. Cigler (Zigler, 2008), predlaže četiri standarda za ocenu razvoja aktiotopa:

- Značaj cilja, koji podrazumeva sposobnost mentora da bolje sagleda značaj ciljeva, kao i sposobnost da se odredi da li je i kada neki cilj ostvaren. Ni jedno ni drugo nije lako, jer posledice odluka nije lako predvideti iz bezbroj razloga. Značaj mentora je upravo u tome da svojim velikim iskustvom i znanjem može biti od velike pomoći;
- Ekološka značajnost podrazumeva umešnost da se neke radnje izvedu u pravo vreme i na pravom mestu, tako da naučene radnje u specifičnim situacijama često očekuju transfer koji nije lako napraviti. Pomoć mentora je dragocena;
- Značaj anticipacije ima suštinu u tome da mentori mogu, na osnovu iskustva, bolje da procene koje aktivnosti mentorisani treba da radi, i kojim putem da ide, bolje nego sami mentorisani;
- Značajnost zamene odnosi se na sposobnosti da se proceni trenutak potreba za promenama u raznim vidovima i aktivnostima mentorstva. Razvoj sposobnosti nije linearan, karakterišu ga skokovi, inertne faze, a često i regresija, naročito kada sredina zahteva promene i razvoj efikasnog repertoara aktivnosti, te je potrebno neke od aktivnosti širiti, ili manje efikasne zameniti efikasnijim i sl. Bitan zadatak mentora je da prepoznaju kada pređašnje uspešne radnje treba zameniti novim i uspešnijim – to je staza kojom je sam mentor već prošao.

Nakon prethodnog, moglo bi se smatrati da pokušaji sagledavanja mesta i značaja mentorstva na visokoškolskoj nastavi, a posebno u radu sa darovitimima vode do konstatacija da ne postoji samo jedan tip mentorisanja, već razne vrste koje se obavljaju u različitim disciplinama i u različitim oblicima, i svaka od njih ima postavljen specifičan cilj i personalizaciju.

Druga konstatacija odnosila bi se na to da zajednički koncept ili vezivna definicija mentorisanja, ili mentorisanja darovitih pojedinaca se ne može predvideti i verovatno čak nije ni poželjna. Umesto toga, koncept ili definicija prikladna je da potiče iz idealne vrste mentorisanja i da karakteriše individualne načine primene. Takođe je značajno da mentorisanje darovitih pojedinaca može da bude veoma efikasno, čak i najefikasnija didaktička metoda, naravno uz uslov pravilne primene, što analize života istaknutih ličnosti dokazuju (Bloom, 1985). Konceptualne odrednice delimično skicirane i u ovom pojmovnom određenju potvrđuju da je mentorisanje teoretski siguran oblik obrazovanja za darovite, te da može, kao i da bi trebalo da se zasniva na sistemskom pristupu, koji može da bude dobra osnova za promociju personalizacije postupaka podsticanja.

## **Nalazi istraživanja: potkrepljenja diskursa**

Eksplorativnim istraživanjima potkrepljuju se stavovi u diskursu pomenutih aspekata samoregulacije učenja darovitih iz ugla postignuća izvanrednosti (preuzeto iz: Gojkov-Rajić, et al., 2016 a, b; Gojkov, 2009, 2011, 2013, 2016; Gojkov 2005; Gojkov-Rajić et al., 2014).

### **Svrha kao samoregulator ponašanja: dosledno samoshvatanje, davanje smisla sopstvenom razvoju i stabilnosti ličnosti darovitih**

U prikazu nalaza koji dokumentuju konstatacije u prethodnom tekstu izdvaja se istraživanje o svrsi/smislu života kao jednog od vidova intrapersonalne sposobnosti darovitih, odnosno svrhe kao načina saznavanja sebe i svog mesta u svetu. Na ovom mestu se svrha, smisao, orijentir samoregulacije posmatra i kao vid intrapersonalne inteligencije (Moran, S., 2009). Svrha se smatra značajnim regulatorom, odnosno svojstvo koje pomaže u samoregulisanoj naćini na koji se neka osoba angažuje u kulturno i društveno vrednim aktivnostima, ali i ne samo to, nego se smatra i značajnim faktorom samoregulacije ućenja, kao i uticaja na zrelost lićnosti i samoregulaciju sopstvenog puta razvoja (Zimmerman, 2008b). Za autore koji ovaj fenomen posmatraju iz ugla moralnosti vrednost svrhe/smisla kao fenomena je i u tome što se kao svojstvo moralne zrelosti stavlja iznad intelektualne zrelosti (Getstottir i Lerner, 2007).

Za naslov kojim se ovaj rad bavi ova svojstva svrhe/smisla života su znaćajna, jer se ista kao fenomen posmatra u smislu psihološkog kontrolnog sistema (Marken, 1990) koji upravlja ponašanjem (Kerpelman, 2001). Tako se svrha, uglavnom, razume kao orijentir lićnog ponašanja pojedinca, služi mu kao siguran pravac, odnosno jasna orijentacija u usmeravanju njegovih snaga, te se kao takvo svojstvo smatra znaćajnom i za postignuća, a upravo je ovako shvaćena, jer je potvrćena u nalazima brojnih istraživaa na polju darovitosti.

Posmatranje u istraživanju koje se ovde dotiće odnosilo se na izraženost svrhe kod intelektualno superiornih osoba (ćlanovi MENSE). Misli se na suštinu smisla/svrhe života kojom se oni rukovode, ili su se rukovodili u toku svog dosadašnjeg života, ili kojom se i dalje rukovode; koliko je svrha kod njih jasno izraćena; šta ćini njenu suštinu i koliko je ona znaćajna za ostvarenja, za dosezanja životnih ciljeva koje su sebi zacrtali, dakle posmatranje je obuhvatilo širi spekar, a ne samo intrapersonalni aspekt kao samoregulator moralnosti.

Za ovaj prikaz će se iz šireg istraživaaćkog nacerta izdvojiti samo nekoliko detalja, koji se direktnije odnose na samoregulaciju i njen odnos sa akademskom efikasnošću.

Kao prvo, interesantno je posmatrati nalaze, koji su u izvesnom smislu odgovor na pitanje: koliki značaj ispitani članovi MENSE pridaju smislu života, kako bi se zaključivalo o uticaju samoshvatanja, davanja smisla sopstvenom razvoju i stabilnosti kao indikatoru intrapersonalne sposobnosti. U sklopu ovoga su i aspekti doba u kome se javlja ovo intrapersonalno svojstvo i koliko je ono pod uticajem nivoa obrazovanja i profesije, kao elementa kulture. Ovo je dakle, bio cilj istraživanja, a u teorijskoj osnovi nalazi se Gardnerovo shvatanje intrapersonalne sposobnosti kao vida darovitosti u smislu sposobnosti dobre samopercepcije i samoregulacije sopstvenog razvoja, Sternbergova trijarhična teorija inteligencije i Cimermanovo shvatanje samoreguliranog učenja. U ovom tekstu na ovim teorijskim kontekstima neće biti zadržavanja, jer se isti u ovoj knjizi pominju i na drugim mestima. Ali, značajna je napomena da po Sternbergovoj teoriji mentalne samouprave, tzv. Trijarhičnom modelu (Sternberg i Zhang, 2005) "Inteligencija je svrsishodno prilagođavanje i oblikovanje okoline značajne za život" (Sternberg, 2001), tako da je ista "misaono samo-upravljanje" (Sternberg, 1989), „mentalno samo-usmeravanje“ (Sternberg, 1984) ili „misaona sposobnost emitovanja kontekstualno prikladnog ponašanja u onim područjima na iskustvenom kontinuumu koja uključuje odgovore na novost ili automatsku obradu informacija kao funkciju metakomponenti, izvršnih komponenti i komponenti sticanja znanja“ (Sternberg, 1985). Njegova se teorija, kako je prethodno u teorijskom delu već kratko pomenuto, a kako sam naziv govori, sastoji iz tri povezane podteorije, koje čine delove inteligencijskog kruga (celine). Prva komponentna podteorija traži unutrašnje mehanizme obrade informacija koje ljudi primenjuju pri rešavanju problema. Druga podteorija je iskustvena, a potrebna je jer se inteligencija mora posmatrati u svetlu individualnog iskustva u zadatku ili situaciji. Zadaci mogu biti potpuno automatski ili potpuno novi. I, razmatrajući implicitne teorije inteligencije, kontekstualna podteorija istražuje odnose između spoljne okoline i individualne inteligencije.

Vežano za samoregulaciju je i pitanje o razvoju stilova mišljenja, a time i samoregulacije o čemu dečija psihologija daje malo informacija. Harter (1999, 2001), govoreći o kognitivnom razvoju dece školske dobi, u poglavlju o metakognitivnosti, pominje strategije učenja, ukazujući na mogućnost da se u procesu učenja stiču sposobnosti i strategije učenja, koje pomažu deci da razvojem postaju sve uspešnije u ovladavanju akademskim veštinama i u rešavanju raznih vrsta problema značajnih za prilagođavanje u sredini i prilagođavanje sredine sebi. Pitanje razlika između stilova mišljenja, ili intelektualnih stilova, kako ih naziva Sternberg (1985), zatim kognitivnih i stilova učenja, kao i značaja faktora koji podstiču razvoj stilova kod dece još uvek nije dovoljno rasvetljeno.

Na pitanje koje bi se iza ovoga moglo postaviti o načinima podsticanja samoregulisanog ponašanja Sternberg (1999) odgovara da su najmanje u jednom delu preferencije stilova nasleđene, ali da su, slično inteligenciji,

delimično i "produkt" socijalizacije. Misli se na spoljašnje uticaje, pre svega, u učenju i poučavanju. I drugi su autori (Kvašček et.al., 1989), analizirajući uticaj nasleđa na razvoj inteligencije, stilova i ličnosti, koje su kao fenotipovi, ili psihološke karakteristike ličnosti, potvrdili vezu genetike i okoline/učenja u odnosu oko 50-50%, smatrajući kako se prilično sigurno može govoriti i o specifičnosti stil-gena koji doprinose ljudskoj raznolikosti (Kvašček, et.al., 1977, 1981; Pušina, 2010; Pušina, et.al., 2019; Nikčević-Milković i Perković, 2000; Nikolašević, 2016; Nikčević-Milković, et al., 2014), ali i o značaju uticaja spoljnih faktora na samoregulaciju mišljenja, rešavanja problema i šire, reakciju pojedinca na okruženje. Ovo otvara prostor u traganju za odgovorima na brojna pitanja između kojih se za pedagoške, ili bliže didaktičke aspekte ove tematike nameću sledeća uža pitanja, ili nalazi kao odgovori na sledeće istraživačke zadatke:

Koliko je dosledno samoshvatanje značajno za ispitane članove MENSE i koliko je samoregulisanje, jasno strukturisanje smisla sopstvenog razvoja kod njih prisutno; na koji način kristališu i usmeravaju sopstveni razvoj; koje vrednosti su u suštini cilja i koliko isti utiču na samoregulisanje sopstvenog razvoja i stabilnosti ličnosti; koliki je značaj drugih varijabli (pol, godine starosti, nivo obrazovanja, uspeh tokom sticanja obrazovanja).

Istraživanje je eksplorativnog karaktera; vršeno metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. Uzorak čini 103 člana MENSE Srbije, od kojih je: 43 ženskih, 60 muških ispitanika; vršeno je on lajn dobrovoljnim učešćem; Nivo obrazovanja: doktorat: 6; master ili magistratura: 44; fakultet 28; više obrazovanje: 12; srednje obrazovanje: 13. Prema profesiji: umetnost i kultura: 4; menadžment, ekonomija, administracija: 28; tehnika i tehnologija: 28; studenti: 10; prosveta, lingvistika, psihologija: 28; medicina i farmacija: 6; pravo: 3; vojska 2. Ukupna prosečna ocena izračunata je pomoću formule:  $M(O_1, O_2, (O_3 - 5))$ ; ispitanici su razvrstani na osnovu uspeha u toku studija u 4 grupe: 1. grupa (prosek od 3 do 3,5); 2. grupa (prosek od 3,5 do 4); 3. grupa (prosek od 4 do 4,5); 4. grupa (prosek od 4,5 do 5). Prema uspehu ispitanika tokom školovanja: 3- 3,5: 5; 3,5-4: 19; 4-4,5: 48; 4,5-5: 29.

Ispitanici su se prema godinama starosti svrstali u 5 kategorija: 1. grupa – do 20 godina: 2; 2. grupa – od 20 do 30 godina: 19; 3. grupa – od 30 do 40 godina: 37; 4. grupa – od 40 do 50 godina: 36; 5. grupa – stariji od 50 godina: 8.

Prethodni podaci upućuju na zaključak da se ispitanici po polu brojčano manje razlikuju nego po drugim karakteristikama (pol: 43 ženskih - 60 muških); razlika prema obrazovnom nivou broj ispitanika sa fakultetskom i master diplomom je veća u odnosu na druge; prosveta, tehnika i menadžment su frekventniji od drugih profesija; prema uspehu su najbrojniji sa srednjom

ocenom 4,5; a prema starosnoj dobi dominiraju ispitanici od 30 do 50 godina starosti.

Kako je prethodno pomenuto, uzorak čine članovi MENSE, što znači da su njihovi intelektualni potencijali utvrđeni po standardnoj proceduri koja je za ovu asocijaciju poznata. Ispitivanje je vršeno on lajn, a kao instrument korišćen je upitnik U-SŽ-M, rađen za potrebe ovoga istraživanja. Kao instrument korišćena je modifikovana skala Likertovog tipa od S. Moran (2009a, 2016), kako bi se procenilo u kojoj meri ispitanici osećaju da su pronašli smisao, da su identifikovali svrhu za koju misle da čini dobar smisao njihovog života, a korišćeni su i elementi više skala (Ruff, 1989; delimično iz Steger, et al., 2006; Diener, et al., 1985), čija je suština da fokusiraju domete samoregulacije, samovođenja ličnog razvoja ispitanika. Kategorisanje odgovora uključilo je tri nezavisna procenitelja, upućena u fenomen i predmet istraživanja, čije su procene usaglašene i svrstane u kategorije. Pri proveru relijabilnosti instrumenta Cronbach's Alpha Based on Standardized Items iznosio je 0,558, što se prihvatilo kao zadovoljavajuće.

Od statističkih postupaka za nalaze koji se ovde prikazuju korišćen je SPSS statistički paket za utvrđivanje postojanja statistički značajne zavisnosti (Deskriptivna statistika, klaster analiza, T-testovi nezavisnosti uzoraka, jednofaktorska ANOVA, parcijalna korelacija, Post Hoc test- Multiple Comparisons; Leventov test-Test homogenosti varijanse).

Validni	0	6	5,8	5,9	5,9
	2	1	1,0	1,0	6,9
	3	5	4,8	4,9	11,8
	4	2	1,9	2,0	13,7
	5	5	4,8	4,9	18,6
	6	9	8,7	8,8	27,5
	7	27	26,0	26,5	53,9
	8	27	26,0	26,5	80,4
	9	1	1,0	1,0	81,4
	9	15	14,4	14,7	96,1
	10	1	1,0	1,0	97,1
	10	3	2,9	2,9	100,0
	Ukupno	102	98,1	100,0	
Nedostaju		2	1,9		

Nalazi značajni za ovaj naslov: Na pitanje koliko članovi MENSE pridaju značaja posedovanju jasnog smisla života, tj. koliko smatraju značajnim dosledno samoshvatanje, davanje smisla sopstvenom razvoju, koje je u osnovi prve hipoteze, odgovori ispitanika, kako se vidi iz Grafa 6. Vrednovanje smisla života - koliko je važno shvatanje svrhe/smisla života kao orijentira za životna ostvarenja idu u prilog konstataciji da većina (88,5%) ceni značaj shvatanja svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir za ostvarenja na ličnom planu. Moglo bi se na osnovu

ovoga zaključiti da su intelektualno superiorni svesni značaja svrhe kao vodilje u samoostvarenju.

#### ***Graf 6. Vrednovanje smisla života kao orijentira za životna ostvarenja***

Ipak, 11,5% njih ne pridaje značaja ovom fenomenu u ostvarivanju sopstvenog razvoja, što hipotezu čini relativno potvrđenom, odnosno vodi zaključku da većina ispitanih, a ne svi, smatra značajnim shvatanje svrhe života kao orijentira za samoostvarenja, samoregulisanja razvoja ličnosti, kojim se omogućuje samorazvoj. Za ovaj nalaz može se reći da je u skladu sa nalazima drugih (Bundick et al., 2010, Colby & Damon, 1992; Eccles, 2008, Harlow & Newcomb, 1990; Hart & Fegley, 1995; Ryff, 1989) kojima se, takođe, konstatuje da daroviti ne podržavaju potrebu postojanja svrhe, bezrezervno, a jedan broj je indiferentan u odnosu na shvatanje smisla kao orijentira za samoorganizaciju.

Značajno je dalje posmatrati podatak koji ukazuje na činjenicu da 5,9% ispitanika uopšte nije uspelo da ostvari svoje ciljeve koje je trebalo slediti i ocenilo je ispunjenje smisla nulom, a ukupno 18,6% je ispod proseka bilo uspešno u samoostvarenju, odnosno ostvarenju zacrtanih ciljeva, svrhe/smisla života, tj. orijentira kojim se rukovalo, što otvara pitanje dometa funkcije shvatanja svrhe kao orijentira, odnosno snage drugih faktora, kojih i sl. (Tabela 3. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života), kao i pitanje u kojoj meri je postojala svrha u pravom smislu, tj. da li su sve dimenzije koje podrazumeva svrha u smislu intrapersonalne darovitosti, a i ne samo ove, nego uopšteno svrhe kao regulatora i orijentira ličnog ponašanja pojedinca, koliko mu služi kao siguran pravac, odnosno jasna orijentacija u usmeravanju njegovih snaga, te se kao takvo vidi kao značajna i za postignuća, dakle, koliko je bila izražena (namera, kojom se svrha razlikuje od bezumnog delovanja, angažman, koji razlikuje nivo svrhe od sanjarenja i prosocijalno angažovanje, koje odvaja svrhu od samoorijentisanog zadovoljstva (Moran, 2009a, Damon, et. al., 2003). Dakle, intrapersonalne sposobnosti u smislu intrapersonalne darovitosti podrazumevaju visoko izražene sve tri dimenzije, tj. integraciju namere, angažmana i prosocijalnog rezonovanja, sa posledicama izvan sopstvenog interesa, a i ne samo intrapersonalne sposobnosti nego i ukupna samoregulacija, koja je za ovu argumentaciju značajna. Pomenuti nalaz ukazuje da nivo integrisanosti u ovom istraživanju nije izražen kod velikog broja ispitanih, što će se kasnije u nalazima jasnije videti.

Pomenuti podaci značajni su i za posmatranje iz ugla razvoja ličnosti, njenog sazrevanja. Svrha se razvija tokom života, dakle nije determinisana pri rođenju, što daje još jedan impuls istraživačima za dublje proučavanje načina podsticanja razvoja iste. Nalazi ovoga istraživanja, kako je prethodno navedeno, konstatuju da 11,5% ispitanih ne pridaje značaj svrsi, dakle ne smatra je neizostavnom potrebom u smislu samoodređenja i motivatora za

samorazvoj. Svrha kao oblik intrapersonalne darovitosti, je kako i drugi istraživači obaveštavaju, utvrđena kod samo 25% mladih (Damon, 2008; Moran, 2009a; Moran & Gardner, 2006).

**Tabela 3. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života**

		F	%	Validni %	Cumulative Percent
Validni	0	6	5,8	5,9	5,9
	2	1	1,0	1,0	6,9
	3	5	4,8	4,9	11,8
	4	2	1,9	2,0	13,7
	5	5	4,8	4,9	18,6
	6	9	8,7	8,8	27,5
	7	27	26,0	26,5	53,9
	8	27	26,0	26,5	80,4
	9	1	1,0	1,0	81,4
	9	15	14,4	14,7	96,1
	10	1	1,0	1,0	97,1
	10	3	2,9	2,9	100,0
		Ukupno	102	98,1	100,0
Nedostajući		2	1,9		
Ukupno		104	100,0		

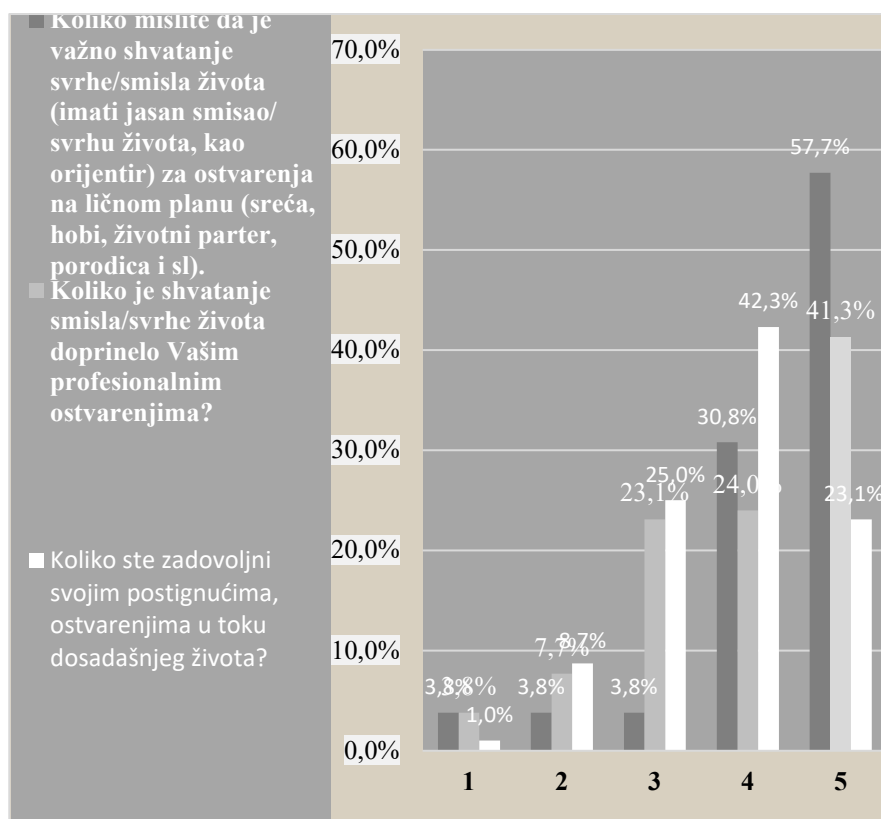
Ipak, nakon prethodnog, moglo bi se zaključiti da većina darovitih dobro strukturirše svoje ciljeve, određuju smisao života kome se posvećuju i, uglavnom, ga i ostvaruju (Gojkov, 2016). Tako prethodni podaci o zadovoljstvu ostvarenošću smisla, svrhe intelektualno darovitih ispitanika idu u prilog zaključku da su isti svesno osmislili orijentir koji slede i da su u većini uspeali da ostvare svoje ciljeve, što govori o tome da je kod većeg broja njih razvijen smisao života, te da kao orijentir ima funkciju usmerivača, motivatora u istrajavanju na ostvarenju zacrtanog i služi psihološkom razvoju i stabilnosti.

Dakle, formiranje svrhe/smisla i pridavanje značaja ide u prilog konstataciji da su ispitanici (članovi MENSA - intelektualno superiorni) u većini bili u stanju da samoregulišu razvoj sopstvene ličnosti, odnosno rade na omogućavanju samoostvarenja, profesionalnog i drugih vidova i da shvatanje smisla smatraju značajnim samoregulatorom, ali da ima i jedan broj onih koji nije (5,9%) uspeo da ostvari smisao, svrhu kojoj je težio, a da je 18,6% onih koji, takođe, nisu u potpunosti zadovoljni svojim ostvarenjima, što, kako je prethodno navedeno, delimično potvrđuje prvu hipotezu i u skladu je sa nalazima više istraživača (Bundick et al., 2010; Colby & Damon, 1992; Watt & Eccles, 2008; Harlow & Newcomb, 1990; Hart & Fegley, 1995; Ryff, 1989) koji su utvrdili da su daroviti pojedinci uspešniji u shvatanju smisla života,

definisaju ciljeva i nalaženju načina za njihovo ostvarenje, ali da svi, ipak, ne dostižu taj nivo zrelosti (Moran, 2009), jer samoshvatanje i samoodređenje smisla/svrhe života i njena usmeravajuća funkcija nije dovoljna u borbi sa drugim faktorima koji utiču na razvoj, tj. često u razvoju ličnosti deluju faktori koji skreću put razvoja uprkos namerama pojedinca. U istraživanju darovitosti ovo nije retkost (Gojkov, 2013, 2014, 2016; Gojkov i Stojanović, 2010), a Jung je, takođe, izučavajući ovaj fenomen isti nazvao principom sinhroniciteta (Jung, 2015).

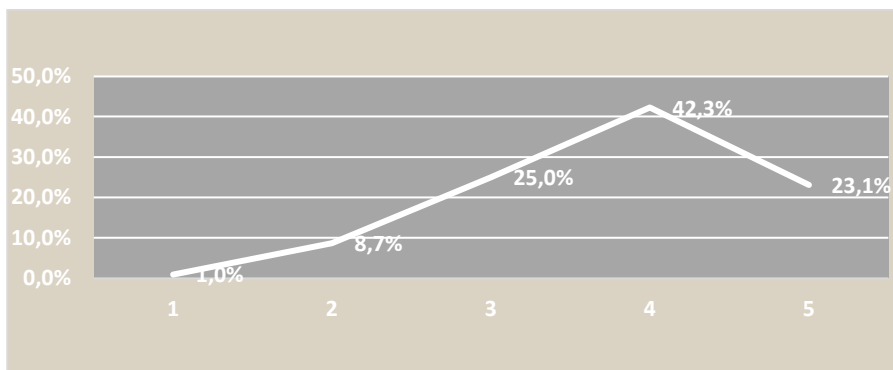
Ako dalje posmatramo kako ispitanici vrednuju ostvarenja svoga shvatanja svrhe, smisla života, kojom su se rukovali, ili se još uvek orijentisu u životu, uzimajući u obzir podatke u Tabeli 3. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života, vidi se da se ocenama iznad proseka, dakle ocenom iznad 5 u 80,4% slučajeva smatra da je uspešno ostvarila svoj smisao, svrhu života, ciljeve koje su imali, što se dalje vidi u Grafu 7. (Vrednovanje smisla života i postignuća) i Graf 8. (Zadovoljstvo postignućima).

**Graf 7. Vrednovanje smisla života i postignuća**





**Grafik 8. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija**

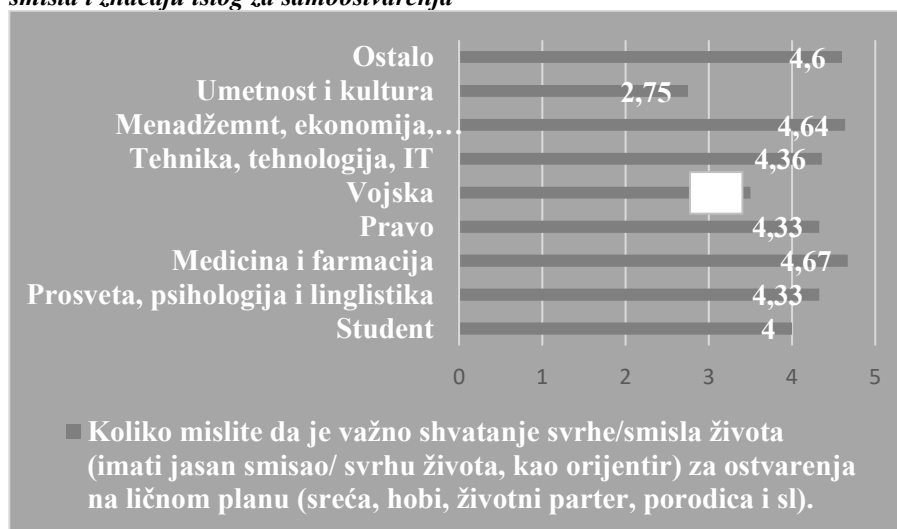


Potvrdu prethodnom zaključku daje korelativni odnos pridavanja značaja smislu života kao orijentiru, uticaju ovoga na samoostvarenja i zadovoljstva postignućima u toku života, koji ukazuje na činjenicu da oni koji misle da je za ostvarenja važno imati jasno shvatanje smisla/svrhe života, uglavnom, veruju da je to značajno doprinelo njihovim postignućima ( $r=578^{**}$ ), kao i da su isti zadovoljni svojim postignućima. Ovim bi se moglo smatrati da većina intelektualno superionih pridaje značaj jasnom određenju svrhe/smisla života kao orijentira kojim usmeraju svoja nastojanja, te da je to rezultiralo ka ostvarenju koncipiranja smisla života i napora da se isti ostvari, dakle, u izvesnom smislu bilo samoregulator razvoja sa manifestovanjem supstance svrhe koja se odnosi na namere. Ali, treba imati dalje u vidu visinu koeficijenta korelacije koji ukazuje na umerenu vezu. Ovim bi se mogla prva hipoteza, koja pretpostavlja da članovi MENSE pridaju značaj izraženosti smisla/svrhe života smatrati potvrđenom, ali u istoj tabeli je i podatak koji govori da shvatanje smisla nije kod svih ispitanika imalo isti efekat, tj. da nije dovelo do zadovoljstva samoostvarenjima ( $r=0,041^{*}$ ), te bi se na osnovu svega prethodnog moglo zaključiti da većina ispitanika uviđa značaj shvatanja smisla života kao orijentira u samoostvarivanju, ali da to kod svih nije bilo dovoljno da ostvare uspeh koji su zamislili. Može se pretpostaviti da nije bila dovoljno izražena komponenta koja se odnosi na aktivnosti, kao i da su postojali ometajući faktori koji su ih u tome ograničavali.

Takođe, može se zaključiti da je većina zadovoljna svojim samoostvarenjima, ali da ista nisu usmerena akademskim ili drugim društveno visoko vrednovanim ostvarenjima. Iz grafičkog prikaza koji sledi jasnije su uočljive razlike među klasama koje su formirali ispitanici, odnosno njihovo mišljenje o tome koliko je shvatanje smisla/svrhe života bilo orijentir koji ih je vodio do ostvarenja. Uočava se jedna velika, izražena skupina - oni visoko iznad proseka zadovoljni, a tu su i oni sa najvišim ocenama o zadovoljstvu samoostvarenjima, zatim slede oni nešto iznad proseka, a iza njih su ostali, među kojima su i oni koji su svoje zadovoljstvo vrednovali nulom.

U Grafiku 9 (Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija), prikazane su razlike u shvatanju značaja svrhe, kao i razlike doprinosa iste samoostvarenjima. Interesantno je da su razlike kod profesije vojska i umetnost značajne, a kod ostalih profesija razlike nisu značajne. Dakle, većina drugih posmatranih profesija je, ceneći značaj svrhe, imala svrhu i, uglavnom, je koristila kao orijentir u samoodređenju ka cilju, tj. smatra da je svrha kao orijentir doprinela samoostvarenjima. Razlikama su doprinele profesije: menadžmenta, ekonomije i administracije i ispitanika profesije medicina i farmacija, prosveta, psihologija i lingvistika, studenti, koji su pridavali značaj važnosti shvatanja svrhe/smisla života (imati jasan smisao/ svrhu života, kao orijentir za ostvarenja na profesionalnom i ličnom planu, s jedne strane, a sa druge umetnost, kultura i vojska, koje su sa manje važnosti, a time i manje ostvarenja shvatali smisao/svrhu života, što je kako se kasnije prikazuje, utvrđeno i Post Hoc test - Multiple Comparisons. Za dublju analizu ovog nalaza potreban je drugi nacrt istraživanja, koji bi se fokusirao na ove grupe, mada ovaj nalaz govori u prilog značaja svrhe/smisla života, kao orijentira u uspešnom samoostvarenju različitih profesija.

**Grafik 9. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija u shvatanju smisla i značaju istog za samoostvarenja**



Sledeći korak u posmatranju prethodno utvrđenih razlika o važnosti svrhe za samoostvarenja bio je Post Hoc test - Multiple Comparisons (The mean difference is significant at the 0.05 level), kojim je zaključeno da statistički značajna razlika u pogledu odgovaranja na pitanje: Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/ svrhu života, kao orijentir) za samoostvarenja postoji između ispitanika grupe profesija menadžmenta, ekonomije i administracije, s jedne strane, i ispitanika profesije umetnost i kultura (Sig = 0,01), s druge strane. Ostale grupe se ne razlikuju značajno.

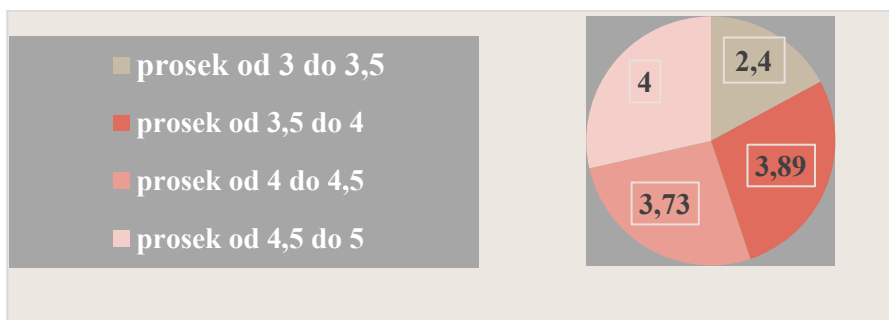
Sprovedena jednofaktorska ANOVA analiza pokazala je da se u pogledu odgovaranja na pitanje: Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života?, ispitanici različitih profesija ne razlikuju međusobno (Sig = 0,88), što može da ide u prilog konstataciji o uticaju drugih faktora na samostvarenja. Nalazi drugih istraživanja ukazuju na to da često daroviti ne streme akademskim ostvarenjima (Gojkov, 2013, 2016).

Jednofaktorska ANOVA analiza potvrdila je da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika različite profesije u pogledu njihovog odgovaranja na pitanje: Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim i dr. ostvarenjima? (Sig = 0,003). Utvrđen je statistički značajan uticaj profesije ispitanika na odgovore na postavljeno pitanje (Eta kvadrat = 0,26). Leventov test homogenosti varijanse pokazao je da nije prekršena pretpostavka o homogenosti varijanse (Sig = 0,54), što potvrđuje značaj smisla kao motivatora u samorazvoju, odnosno pokretača aktivnosti u pravcu ostvarenja postavljenih ciljeva.

Rezultati (Post Hoc testa - Multiple Comparisons- Dependent Variable) o pitanju: Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim i dr. ostvarenjima (The mean difference is significant at the 0.05 level) su precizniji i upućuju na zaključak da statistički značajna razlika u pogledu odgovaranja na pitanje: Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim i dr. ostvarenjima? postoji između ispitanika profesije prosveta, psihologija i lingvistika i ispitanika profesije umetnost i kultura (Sig=0,016); između ispitanika profesije menadžment i farmacija i ispitanika profesije umetnost i kultura (Sig=0,036); između ispitanika profesija menadžmenta, ekonomije i administracije i ispitanika profesije umetnost i kultura (Sig = 0,037). Ostale grupe se međusobno ne razlikuju značajno.

Poređenje grupa ispitanika različitih po uspehu u toku studija rađeno jednofaktorskom ANOVA analizom dovodi do zaključka da se ispitanici različitih uspeha u toku studija ne razlikuju u pogledu odgovaranja na pitanje: Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na ličnom planu? (Sig = 0,42). Dakle, po shvatanju značaja smisla kao orijentira za samoostvarenja se ne razlikuju, ali je jednofaktorska ANOVA analiza pokazala da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika različitog uspeha u toku školovanja u pogledu njihovog odgovaranja na pitanje: Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života? (Sig = 0,003). Utvrđen je statistički značajan uticaj uspeha u toku studija ispitanika na zadovoljstvo postignućima (Eta kvadrat = 0,15). Leventov test homogenosti varijanse pokazao je da nije prekršena pretpostavka o homogenosti varijanse (Sig. 0.138).

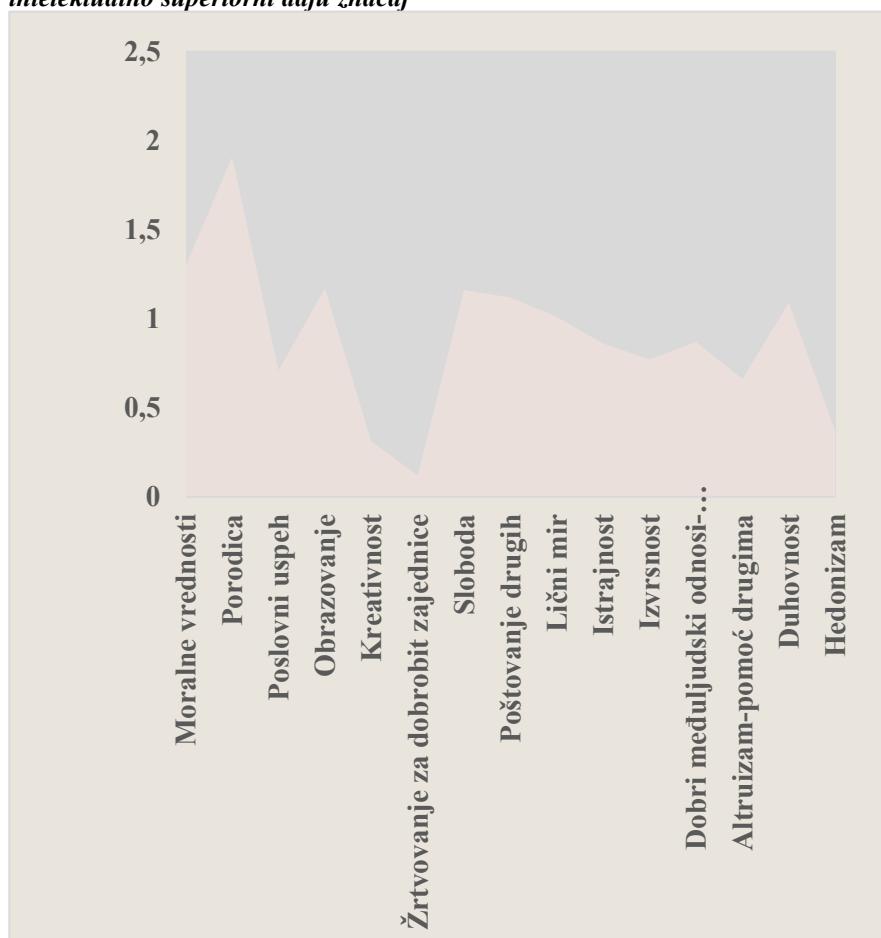
**Grafik 10. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitog uspeha u toku studija i zadovoljstva postignućima**



Rezultati Post Hoc testa- Multiple Comparisons Dependent Variable: Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života? (Tukey HSD; The mean difference is significant at the 0.05 level) idu u prilog zaključku da postoji statistički značajna razlika između ispitanika sa prosečnom ocenom od 3 do 3,5 i ostalih grupa ispitanika (0,092). Jednofaktorska ANOVA analiza pokazala je da se, u pogledu procene ostvarivanja smisla života, ispitanici ostalih grupa različitih uspeha u toku školovanja značajno ne razlikuju međusobno (Sig = 0,06). Tako bi se moglo zaključiti da ispitanici sa slabijim uspehom tokom obrazovanja nisu zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima. Ovo je razumljivo, jer nivo potencijala nije pretočen u ostvarenja, što za sobom kao efekat ostavlja poraz, tj. nezadovoljstvo postignućima.

Korak dalje u poređenju grupa ispitanika različitiog uzrasnog doba jednofaktorske ANOVA analize nisu pokazale postojanje statistički značajne razlike između grupa ispitanika različitog uzrasta, ma koju od podela u grupe da smo uzeli, ni po jednom od osnova koji su prikazani u prethodnim delovima. Ovaj nalaz je u skladu sa nalazima drugih istraživanja koja potvrđuju da svrha/smisao života već u adolescentnom uzrastu treba da bude razvijena (Moran, 2009, 2010 a, b).

**Graf 11. Vrednosti koje čine strukturu, sadržaj svrhe kojoj ispitanici, intelektualno superiorni daju značaj**



Ovo je nalaz koji bi se mogao uporediti sa istraživanjima Seane Moran (2009) koja konstatuje da je mali broj ispitanih sa očekivanom izražajnošću svrhe na uzrastu adolescencije, za koji se pretpostavlja da je vreme za zrelo formiranje ovoga fenomena, a i sa njenim nalazima o malo ispitanih sa intrapersonalnom darovitošću, odnosno sa visoko izraženim intrapersonalnim sposobnostima.

### **Faktori koji su uticali na ostvarivanje ciljeva**

Faktori koji su uticali na ostvarivanje ciljeva koji čine smisao života smatraju se značajnim pitanjem vezanim za samoodređenje i samoostvarenje uopšte. U ovom istraživanju ispitanici su vrednovali značaj svrhe u odnosu na druge faktore koji su uticali na njihova samoostvarenja. Faktorskom analizom obuhvaćeno je 17 kategorija sa skale o faktorima koji utiču na životna ostvarenja. Kaiser-Mayer-Olkin test (KMO - Kaiser-Mayer-Olkin) i Barlet

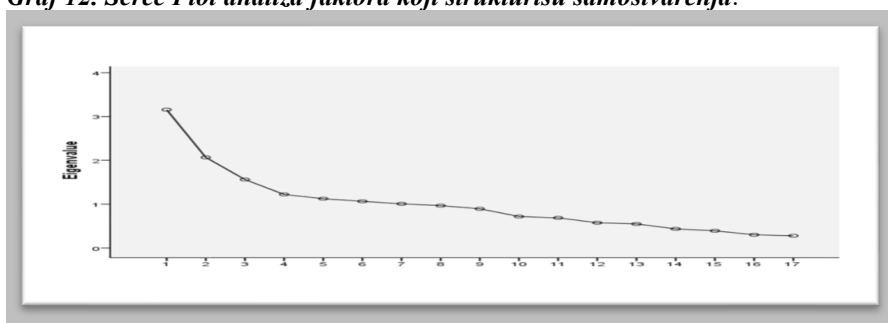
test pokazali su da je za ove ajteme opravdana faktorska analiza, jer je koeficijent KMO veći od 0,6 (KMO=0,7 1; Sig=0,015), što ukazuje na opravdanost uključivanja ajtema u ovu analizu.

Na matrici prikazanoj u tabeli 2. vidi se da postoji faktorska zasićenost na svakom faktoru. Kao kriterijum minimalnog zasićenja uzet je 0,37. Na ovom kriterijumu zasićenja izdvajaju se sledeći faktori:

- Socijalni faktori: nesnalaženje, nedostatak podrške, životne okolnosti i socijalni kontekst - složeni društveni uslovi života, tranzicija društva koja dugo traje i ometa snalaženje...;
- Lična svojstva: radoznalost, intuicija, stabilne emocije ambicija, inteligencija, multipotentialites, realno sagledavanje situacija, istrajnost u traganju za rešenjem, pedantnost, marljivost, pronalaženje zadovoljstva u postignuću...
- Ciljevi: otvorenost za nove izazove i jasni ciljevi.
- Obrazovna osnova: profesori, mentori, multidisciplinarnost, upućivanje u načine učenja, moralna načela, profesionalizam, inovativnost, nezavisnost, kreativno okruženje, samosvest, svestranost posvećenost poslu i životu...
- Socijalna inteligencija: komunikacija, izbor saradnika, društva...
- Vaspitanje: ljubav prema poslu, uspostavljanje hijerarhije prioriteta, samokontrola, istrajnost, odgovornost, inovativnost, nezavisnost...

Izdvajanje sedam najznačajnijih faktora uočava se i ukoliko se pogleda „Scree Plot“, koji pokazuje da se „rez“ može praviti na četvrtom faktoru sa ukupnom varijansom od 47,102%, ali da se sedmim faktorom objašnjava čak 65,904% varijansne, te se isti smatra pogodnijim i u ovoj situaciji prihvatljivijim. To dalje sigurnije upućuje na informaciju o strukturi faktora koji su po mišljenju ispitanika odredili njihova samoostvarenja, tj. ispunjavanje svrhe/smisla života.

**Graf 12. Scree Plot analiza faktora koji strukturisu samostvarenja.**



Kao što se iz prethodnog vidi, na prvom mestu su, ili sa najviše uticaja na samoostvarenja i ispunjenje smisla/svrhe života Socijalni faktori, koji se odnose na postojanje ili nedostatak podrške i druge životne okolnosti kao npr.

nedostatak sredstava i sl. Na drugom mestu su Lična svojstva, a iza njih Ciljevi i Obrazovna osnova. kojima se, kako je pomenuto, objašnjava već skoro pola varijanse. Važno je napomenuti da ova tri izdvojena faktora, koja dodatno objašnjavaju još 17% varijanse imaju za neke ispitanike plus, a za neke minus uticaj, jer su nekome pomogle da ostvari svoje ciljeve, a nekome odmogle. Suština je u tome da oni imaju svoje značajno mesto na putu samoostvarenja, odnosno samoispunjenja smisla pojedinaca, svaki na svoj način. Tumačenje ovog nalaza ide u pravcu zaključka da treća hipoteza u ovom radu traži dopune, ili preoblikovanje u narednim istraživačkim koracima, koja bi se odnosila da potrebu da se uzmu u obzir ne samo pol, godine starosti, profesija, nivo obrazovanja i uspeh tokom sticanja obrazovanja, kao značajne varijable u strukturisanju svrhe/smisla života darovitih, nego da se ista pažnja posveti i drugim faktorima, poput nađenih u ovom istraživanju (lična svojstva, ciljevi, obrazovna osnova, vaspitanje i dr.). Tako se da zaključiti da su faktori, koji pomažu, ili odmažu ostvarenje smisla/svrhe života važna karika za pretvaranje snova u stvarnost. Ovo opućuje na sledeći istraživački korak u kome bi se većim uzorkom i merenjima koja su fokusirana na strukturu ličnosti i odnos ovoga sa faktorima, što bi moglo da da jasniju sliku dinamike toga kako iskustva, podrške i izazovi postaju značajni, kako motivišu i samoregulišu putem razvoja i praćenja svrhe. A, ovo bi bio značajan nalaz u personalizaciji mentorstva darovitih.

Dublje istraživanje faktora značajno je, jer se u ovom istraživanju pokazalo da većina darovitih smatra postojanje svrhe značajnom za samoostvarenja, kao i da je veliki broj poseduje, ali da istu nisu ostvarili iako je smatraju značajnom, što ukazuje na činjenicu da su uticaji sa strane u sadejstvu sa onim iznutra na putu integrisanja sebe bili prepreka da se iste ostvaruju. Dakle, na putu sazrevanja, razvoja, integrisanja ličnosti i dostizanja autonomije u samoregulisanju nastaju smetnje, a ovo je prostor za mentorsku podršku (Koestner, et al., 1992; Ryan & Deci, 2000, 2002, 2003), jer je svrha ideja, često ne sasvim jasna vizija, koja se od realnosti može dosta razlikovati, te se ovde vidi prostor za pomoć mentora u dobrom odabiru svrhe i davanju podrške razvoju samoregulisanja. Ovo posebno važi za razvoj motivacije i dinamičke interakcije između neke osobe i njenog okruženja (Bandura, 2006; Zimmerman, 2008a) ka promeni orijentisanim ciljevima. Na ovom putu razvoja osoba mora da savlada i samu sebe i svoje okruženje kako bi do te promene došlo. Stoga, ovakvo dostignuće na polju intrasubjektivne darovitosti izgleda da je ograničeno na darovite pojedince koji žele i mogu da održe svoju motivacionu energiju sami ili da usput sakupe različite podrške i prilike, što je potvrda potrebe za personalizacijom, odnosno ulogom mentorstva kao didaktičke metode u radu sa darovitima. Ovo istraživanje je upravo to potvrdilo. Za ka promenama orijentisane svrhe, „put do svrhe“ nije popločan - ravan (Damon, 2008).

## Didaktičke instrukcije i metakognitivne sposobnosti

U kratkom prikazu izdvojiće se nalazi iz još jednog šireg nacрта istraživanja koje je tragalo za odgovorom na pitanje: u kakvom odnosu stoje didaktičke instrukcije i metakognitivne sposobnosti, kako bi se zaključivalo u kojoj meri se metakognicija može podsticati didaktičkim instrukcijama. Cilj je bio da se proveri kojim se didaktičkim instrukcijama mogu efikasno podsticati metakognitivne sposobnosti. Nalazi, takođe, mogu da se posmatraju iz ugla odgovora na pitanja o značaju mentorstva, personalizacije i samoregulacije. Nalazi se, dakle, mogu posmatrati iz ugla doprinosa ukupnim saznanjima o didaktičkom podsticanju metakomponenti, kao dela samoregulacije učenja. Pretpostavka je bila da se metakognitivne sposobnosti mogu provocirati određenim didaktičkim instrukcijama, a da ovo ima efekte na rešavanje problema.

Istraživanje je bilo eksplorativno; metoda: sistematsko neeksperimentalno posmatranje; uzorak nameran, a činilo ga je 108 studenta Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i studenata sa grupe za Pedagogiju Univerziteta u Novom Sadu. Reč je o studentima sa prosekom iznad 9,00, dakle sa visokim akademskim postignućima, što je, uz činjenicu da je već reč o selekcionisanoj populaciji, uzeto kao indikator potencijalne darovitosti.

U ovom prikazu izdvajaju se kao prediktivna varijabla didaktičke instrukcije, a kriterijska metakognitivne sposobnosti i uspeh u rešavanju problema.

Od instrumenata korišćeni su:

- Protokol za samoposmatranje metakognicije (MK1)
- Set didaktičkih instrukcija (DI-27) i
- Problemski zadaci..

Od nalaza izdvajaju se oni koji se odnose na sledeća pitanja:

- koji oblici didaktičkih instrukcija provociraju koje oblike metakognicije,
- kakve su relacije u trijadi: metakognicija, didaktičke instrukcije i rešavanje problema.

Kao odgovor na prethodna pitanja izdvaja se sledeće: deset vrsta didaktičkih instrukcija, od ukupno 67 proveranih, uspelo je da provocira meta-iskaze.

Ovo se odnosi na sledeće didaktičke instrukcije:

- upućivanje u klasifikovanje, izbor i kontrolu informacija,
- provera tačnosti koraka i analiza grešaka,
- podsticaj na razmišljanje o mogućim pristupima rešavanju problema (fleksibilni pristupi rešavanju problema),
- upućivanje u procenu blizine rešenja problema,
- analiza uporišnih tačaka i verbalizacija,
- formulacija razloga koji objašnjavaju vezu,
- podsticaj na razmišljanje o datim informacijama,
- semantička analiza uporišnih tačaka,
- respektovanje prethodno utvrđenih obrazaca,



- razmišljanje o mogućim odnosima među predmetima, verbalizacija.

Kriterijski zadaci kojima su proveravani efekti didaktičkih instrukcija u provociranju metaskaza, pa i efikasnosti u rešavanju zadataka odnose se na:

- Posmatrajte šemu pedagoških disciplina i pronađite kriterijum po kome je porodična pedagogija na tom mestu na kome se nalazi u sistemu pedagoških disciplina;
- Kom biste vaspitanju dali prednost: porodičnom ili društvenom? Obrazložite;
- Šta u Lokovoj filozofiji čini osnovu njegovog zalaganja za porodično vaspitanje? Obrazložite;
- Od poznatih odrednica pojma porodice izdvojte one koje su nužne i dovoljne za definisanje pojma porodice u savremenom smislu;
- Šta je zajedničko za pedagoške ideje porodičnog vaspitanja kod Kvintilijana, Loka, Komenskog, Rusoa, Pestalocija? Obrazložite;
- Skicirajte kratak metodološki okvir za ispitivanje pedagoške uloge majke u porodici;
- Opišite strukturu uloga koje porodica vrši na pojedince i njihov uticaj na vaspitanje;
- Objasnite odnose porodice i društvenih promena u aktuelnim društvenim odnosima;
- Zanimarite postojeće, poznate podele i tipove porodica, odredite nov kriterijum razvrstavanja i formirajte novu klasifikaciju;
- Navedite indikatore promena u našim porodicama od 1990. god. Koje su značajne za vaspitanje dece u njima?;
- Diskutujte retribuciju, kao pristup kažnjavanju dece u porodici...

Za utvrđivanje relacija (povezanosti) metakognitivnih strategija i didaktičkih instrukcija primenjena je kanonička korelaciona analiza, kao pogodna statistička procedura za utvrđivanje povezanosti, odnosno relacija između pomenutih multidimenzionalnih sistema. Primenom Bartletovog Lambda testa i njegovim testiranjem pomoću odgovarajućeg  $h^2$  - testa, utvrđeno je da su metakognitivne strategije i didaktičke instrukcije međusobno povezane sa tri para kanoničkih faktora na statistički značajnom nivou  $p=0.05$ .

Povezanost između prvog para kanoničkih faktora je vrlo visoka što potvrđuje veličina koeficijenta kanoničke korelacije koji iznosi ( $R_c = .732$ ) i objašnjeni deo zajedničke varijanse od 54% ( $R\text{-sqr}$ ). Značajnost veza istraživanih prostora je ( $\text{Chi-sgr.}$ ) = 134,124.

Iz strukture izolovanih kanoničkih faktora u prostoru metakognicije i didaktičkih instrukcija uočava se da su na prvi kanonički faktor u prostoru metakognitivnih sposobnosti najveće projekcije ostvarile varijable: Razmišljanje o mogućim pristupima rešavanju problema (fleksibilni pristupi rešavanju problema) .89; Procena blizine rešenja problema .83, Analiza uporišnih tačaka i verbalizacija .82; Formulacija razloga koji objašnjavaju

vezu .79; Razmišljanje o datim informacijama .71; Semantička analiza uporišnih tačaka .67; Razmišljanje o datim informacijama .89; Razmišljanje o mogućim odnosima među predmetima, verbalizacija .72; Postupak rešavanja .87, redosled u izboru postupaka .75, svest o subjektivnim doživljajima problema i teškoća na koje se naišlo .67 i samosvest o efikasnosti postupaka i putevima kojima bi se dalje išlo.

---

---

## **DIDAKTIČKI ASPEKTI PARTICIPATIVNE EPISTEMOLOGIJE: OSTVARIVANJE EMANCIPATORNIH POTENCIJALA STUDENATA**

**Reformske promene u obrazovanju i didaktički koncepti - administrativni i organizacioni aspekti strukturnih promena u ogledalu kvaliteta studija i nauke na univerzitetu; Didaktički aspekti participativne epistemologije: ostvarivanje emancipatornih potencijala studenata; Visokoškolska didaktika u funkciji ostvarivanja ciljeva usmerenih ka samoorganizovanom učenju studenata, samoodgovornim i samoodređenim karakteristikama koje imaju svrhu usmeravanja ka kompetencijama očekivanih u svetu rada i aktuelni društveni tokovi; Metoda diskursa kao didaktički kontekst za emancipatorno samoodređivanje u situaciji učenja darovitih studenata; Humanistička interpretacija procesa učenja i motivacije; Metateorijske rasprave o “didaktici orijentisanog ka studentima“.**

Evropska didaktika pod uticajem reformskih promena u obrazovanju nastoji da se usaglasi sa zahtevima koji se pred nju postavljaju, te preispituje svoje koncepte i nastoji da inoviranjem nastavnih metoda doprinese boljim dometima kvaliteta studija. Reformski potezi su do sada, uglavnom, ocenjeni kao strukturne promene, usmerene na koherentnost evropskog prostora i smatrane nedovoljnim. Suštinske promene koje bi poboljšale kvalitet studija još nisu vidljive. U Srbiji se, čak, smatra da je kvalitet studija pogoršan, dobrim delom, zbog toga što su promene formalne i nametnute spolja, uvode se bez ozbiljnih analiza stanja sistema obrazovanja, kopiranjem sistema, iz drugih obrazovnih konteksta i kultura... (Gojkov, 1995). Kritike su upućene standardima za akreditaciju koji ne odražavaju alatke kojima bi se suštinski pomerao kvalitet studija, a najčešća je ocena da strukturne promene vode ka stvaranju univerzitetskog “sekundarnog-trećeg stepena”, odnosno liče na produžetak srednje škole, jer se studije sve više skolarizuju i gube suštinske karakteristike, pored ostalog i time što se smanjuju nivoi zahteva na akademskim studijama, ograničava širina studija, smanjivanjem obima gradiva, odnosno literature brojem ECTS-a, zatim nerazlikovanjem akademskih od strukovnih studija, iscepkanošću obasti na module, semestre... Tako kritike Lismana (2006), po kojima put kojim se krenulo spada u „Zablude društva znanja“ (isto), liče na ove koje ovde čujemo i u kojima se, pored prethodnog, naglašava i negativna strana funkcionalnog

znanja, tehnokratski pristup znanju. Sve ovo na kraju vodi opštem utisku da se u ovim reformskim koracima u administrativnim i organizacionim stranama strukturnih promena gubi kvalitet studija i nauke na univerzitetu, te da bi više pažnje trebalo posvetiti razvijanju strategija inoviranja koje bi se odnosile na organizaciju sadržaja učenja, nastavnih materijala i metoda poučavanja. Ovo poslednje je bilo predmet istraživanja čiji će se neki od značajnijih nalaza u daljem tekstu pomenuti.

Prethodne konstatacije upućuju na potrebu da se više pažnje posveti visokoškolskoj didaktici, koja bi bila u funkciji ostvarivanja ciljeva usmerenih ka samoorganizovanom učenju studenata, samoodgovornim i samoodređenim karakteristikama koje imaju svrhu usmeravanja ka kompetencijama koje od mladih danas očekuje svet rada i aktuelni društveni tokovi, a ovo podrazumeva da se sadržaji univerzitetskih studija generišu iz istraživanja, da im je potrebna didaktička transformacija, kojom se od strane samog naučnika koji poučava naučni sadržaji pretvaraju u predmet obrazovnog procesa studenata. Od visokoškolske didaktike, kao i od predmetnih didaktika očekuje se stalna pomoć nastavnicima da prepoznaju zahteve za inoviranjem organizacije sadržaja učenja, nastavnih materijala i metoda poučavanja, jer je pretpostavka uspeha Bolonjskog procesa etabliranje „kulture poučavanja“ do koje se još nije došlo. Didaktički impulsi u ovom smislu vode ka putevima promena na samoj didaktičkoj sceni i usmereni su ka mogućnostima inoviranja strategija poučavanja i učenja na visokoškolskom nivou.

Jedan od pokušaja priključivanja ovim didaktičkim impulsima je i primena diskursa kao metode u visokoškolskoj nastavi, kojim se nastoje ostvarivati ciljevi emancipatorne didaktike koja se zagovara kao rešenja za postojeće stanje. Jedan od puteva kojima se ovakvi didaktički impulsi preporučuju je inoviranje metoda u visokoškolskoj nastavi, kojima bi se putem participativne epistemologije podstaklo ostvarivanje emancipatornih potencijala studenata. Kako je prethodno već pomenuto, nalazima istraživanja činjeni su pokušaji empirijske validacije jedne od njih - metode diskursa za koju se procenjuje da bi odgovarala darovitim studentima, stvaranjem didaktičkog konteksta za emancipatorno samoodređivanje u situaciji učenja, dakle, za samoregulaciju u usvajanju znanja, metakognitivnih veština i stila učenja koji trasira put ka emancipaciji u razvoju mišljenja.

Metoda diskursa (disput, dijalog i sl.) uzeta je jer najbliže označava inovativni pristup i promene u strategijama poučavanja i učenja u emancipatornoj didaktici, odnosno nastavni metod koji odgovara zahtevima jačanja emancipatornog potencijala studenata. Od didaktičkih karakteristika iste, koji odgovaraju prethodnom, izdvajaju se:

- Diskurs u vidu razgovora, rasprave vodi se o određenoj temi, pitanju;

- Pitanje koje se raspravlja, o kome se diskutuje treba da bude izraženo u polemičkom vidu, dakle, sa mogućnošću različitih uglova posmatranja i argumentovanja različitih stavova, interpretacija, sukoba mišljenja; pitanja se biraju tako da u nauci nisu još sasvim nedvosmisleno razjašnjena, te upućuju na istraživanja;
- Diskurs dozvoljava i rasprave koje su šire i odnose se na jače sukobe mišljenja u situacijama kada nauka nema jasne odgovore; onda dolazi do potreba za daljim istraživanjima i argumentacijom stavova, a ovo zalazi već u ozbiljnije naučne vode, metodološku problematiku i sl., tako da uključuje i elemente disputa u njegovom izvornom značenju.

Dakle, opredeljenje za termin diskurs zasnovano je na uverenju da se pod ovim može podrazumevati nastavni metod kojim se poučavanje odvija tako da studente usmerava ka samoorganizovanom traganju za informacijama, zaključivanjem na osnovu informacija do kojih dolaze iz izvora samostalno, određuju se u odnosu na njih, iznose svoja zapažanja o pitanjima koja su problemskog karaktera i nisu uvek u nauci dati jasni i nepodeljeni odgovori na njih, iznose svoja mišljenja, diskutuju o njima... Ovim se očekuju praktični izrazi participativne epistemologije, samoodređeno i samoorganizovano učenje, uz mentorsko vođenje nastavnika koje je u funkciji ostvarivanja emancipatornih potencijala studenata. Time se više, već poznatih, metoda približavaju jedna drugima, mešaju se njihove karakteristike, odnosno osnovni elementi, ali manifestni izrazi i njihova funkcija imaju drugi vid i doprinose drugim ciljevima. Dakle, od metode diskursa očekuje se doprinos suštinskim promenama u skladu sa savremenom filozofijom znanja, kao osnove pluralističkih koncepata u emancipatornoj didaktici i jačanje emancipatornog potencijala studenta kao subjekta u procesu učenja.

Teorijski kontekst na koji se mogu osloniti refleksije u okviru ovog naslova, kao i nalazi istraživanja kojima se potkrepljuje teorijski diskurs, je širok i obuhvata više psiholoških (humanistička i fenomenološka psihologija, savremena shvatanja sazajnih sposobnosti - Sternberg, Gilford, kao i medijaciona teorija koja govori o strukturama koje posreduju između stimulusa i reakcije. Zahvaljujući ovim strukturama, subjekt je aktivan u prilagođavanju kontekstu, odnosno u učenju.

Humanistička interpretacija procesa učenja i motivacije ističe ličnu slobodu izbora pojedinca, samoodređenje i stremljenje ka samoaktualizaciji (Maslov, 1982; prema: Stojaković, op.cit, 35), pri čemu se ističe značaj intrinzične motivacije, koja je u osnovi izbora metode diskursa. U teorijski okvir spada i emancipatorna didaktika u kojoj oslanjanje na kognitivni stil i stilove učenja može da pomogne emancipaciji studenata, korišćenjem pluralističkog pristupa ovim kognitivnim konstruktima kao osnovi pluralističkog obrazovnog koncepta (Bojanović-Đurišić, 2009). Za samoregulaciju učenja značajna je didaktička orijentisanost ka studentu, njegovoj autonomiji koja

podrazumeva participativni pristup učenja. Ovo je, inače, akcentovano i u savremenim reformskim promenama u evropskom obrazovanju.

Prethodno se uklapa u emancipatornu didaktiku koja je zasnovana na pluralističkom obrazovnom konceptu, koji je usmeren demokratskim vrednostima, a zasnovan je na ontološkim i gnoseološkim pretpostavkama pluralizma u filozofiji, a u pedagogiji na postulatu funkcionalnog i kritičkog procesa demokratizacije na fakultetu i društvu. Ovo vodi ka „didaktici orijentisanoj ka studentu“, a korak dalje, sad već i u ozbiljno zagovaranim tokovima didaktike odnosa, koja ima zadatak da praktikuje samoodređenje i suodređenje, i da omogući samoodgovorno i suodgovorno delanje. U radu se zato sagledavaju mogućnosti da se dođe do jasnijih odgovora na pitanja vezanih za pripremanje mladih za kognitivno funkcionisanje, koje bi trebalo da se karakteriše fleksibilnošću, kreativnošću, spremnošću za preuzimanje rizika i sl. Zato se u tekstu razmatraju didaktički aspekti diskursa kao metode poučavanja u visokoškolskoj nastavi, kojom se očekuje ostvarivanje ovih tendencija, diskutuju se njihovi dometi i ograničenja u odnosu na kognitivni i stil učenja studenata iz ugla samoregulacije i upravljanja promenama koje se ne zadržavaju na adaptivnim odgovorima okruženju, nego su u osnovama očekivanih kompetencija u svetu rada. Zato među njima posebno istaknuto mesto zauzima spremnost za promene. Psiholozi ovu spremnost objašnjavaju karakterističnim kognitivnim, afektivnim i konativnim funkcionisanjem osobe. U kognitivnom smislu ova kompetencija se odnosi na fleksibilno, kreativno, nedogmatsko mišljenje, kao i na sposobnost prihvatanja pluraliteta ideja; u afektivnom odnosi se na sposobnost tolerisanja neizvesnosti, a u konativnom na inicijativnost, inovativnost i spremnost preuzimanja rizika (Đurišić-Bojanović, 2008).

Iza ovoga logično ide ideja da je mlade neophodno pripremati za svet rada i život uopšte u pluralističkom obrazovnom konceptu koji bi trebalo da se karakteriše fleksibilnošću obrazovnih modela, sa većim mogućnostima izbora predmeta, sa kreiranjem personalizovanih programa i multiperspektivnom nastavom. Kao didaktička sredstva fleksibilnog obrazovnog modela obično se pominju: timska nastava, kooperativni i individualizovani rad, mentorski rad, dijaloške metode, nominalni metod, metod „moždane oluje“ (Ibidem). Pluralistički obrazovni koncept zasniva se na demokratskim vrednostima, na ontološkim i gnoseološkim pretpostavkama pluralizma u filozofiji, a u pedagogiji na postulatu funkcionalnog i kritičkog procesa, što vodi ka „didaktici orijentisanoj ka studentu“ i „didaktici odnosa“, čiji je zadatak da podstiče samoodređenje i suodređenje, što podrazumeva samoodgovorno i suodgovorno delanje u procesu učenja (Kron, 1989).

Ali, ovako argumentovana didaktička orijentacija ne insistira potpuno na društvenim sklopovima individualnog delanja. Dakle, nije ni ova didaktička teorija sasvim pozitivno ocenjena. Zamera joj se nedovoljnost u nastojanjima

da u integrisanom i uravnoteženom sklopu realnosti aspekt odnosa i sadržaja dođe do demokratskog samoshvatanja društva, ostvarivanjem samoodređenja i suodređenja u procesima učenja i poučavanja na instituciji fakulteta kao sistemu. U ovom smislu, zamera se postulatima komunikativne didaktike Šefera i Šalera (prema: Gojkov, 2011) u kojima je ličnost u vezi sa emancipatornim postulatima osnova otvorenog kurikuluma. Tako ekstremne tendencije relativizacije sadržaja i vrste učenja čine predznake „otvorene didaktike“, koja trpi oštre kritike i u Srbiji. Metateorijske rasprave o „didaktici orijentisanoj ka studentima“ traju već godinama, a u neke od konstatacija oko kojih postoje neslaganja spadaju sledeće:

- „samoodređenje“ se ne javlja samo kao najvažniji cilj pedagoškog procesa, nego šire kao jedino važeći organizacioni kriterijum koji se može ostvariti samo ako se odmah manifestuje;
- pojmovi „samoodređenja“ i „emancipacije“ nedovoljno su objašnjeni; nije analizirano u kom odnosu stoje sa ostalim pojmovima (individualnost, ličnost...), niti je ovo stavljeno u odnos sa *ens sociale*.

Prethodne rasprave još nisu dale zadovoljavajuće okvire za praktični transfer, te pomenuta pitanja treba smatrati i dalje otvorenim i pri praktičnim implementacijama principa pominjanih teorijskih koncepata imati ih u vidu kao ograničavajuće, sve dok ih empirijske validacije ne provere. A, prostor za diskurse teorijskih postavki emancipatorne didaktike, kao osnove za delanje ka ostvarenju istih se širi pitanjima koje otvara talas promena koje na polje epistemologije, a time i didaktike unosi postmoderna, tj. njeni uticaji na metateorijske koncepcije pedagogije, koje su utkane u teorijske osnove didaktičkih koncepata (Frankfurtska škola - Adorno, Habermas i dr.; kritički racionalizam - Poper i dr., i njihove refleksije u didaktičkim modelima - Klafki, Molenhauer i Blankerc...) i čine danas već skoro nepreglednom didaktičku mapu Evrope, kao i činjenicu da pedagozi danas još neumorno citiraju dva osnovna pojma Frankfurtske škole: diskurs i emancipaciju, iako su se javila brojna pitanja o pojmovnom određenju „emancipacije“, kojim se nije uspelo u oblikovanju pedagoške teorije koja bi bila siguran orijentir praksi, a kritička teorija postaje neostvareni program. Rasprava oko kritičke pedagogije u Evropi sada već, uglavnom, jenjava, ustupajući mesto naučno-teorijskom stanovištu, koje se podudara sa pozicijama Kuna i Fajerabenda u raspravama o paradigmatima; u pitanje se dovodi objektivnost novovekovnih nauka i upozorava na zavisnost naučnih rezultata od paradigmi (Kun), odnosno određenih diskursa (postmoderna).

Postmoderna je postavkama o ekvivalentnosti i inkomenzurabilnosti (nesamerljivosti) naučnog znanja sa ostalim vrstama znanja nadmašila Kuna i u didaktici danas stvorila brojne didaktičke koncepte na evropskoj sceni, pod uticajem različitih naučno-teorijskih koncepata. Mnogi didaktičari (Wulf, 1978) sa puno nade govore o perspektivama postmoderne za didaktiku. Tako neki od njih (Welsh, 1988) pristupaju zadatku artikulisanja

postmodernizma uz verovanje da ovde postoje mnoge vredne ideje i da se didaktički pristupi mogu usavršiti pažljivom upotrebom «alternativnih glasova» kojih trenutno ima u izobilju na didaktičkom polju. Ali, takođe, ima i mnogo onih (Šulc, 2003) koji smatraju da mnoge relacije osnovnih pojmova iz postmoderne u didaktici nisu do kraja razjašnjene. Ilustracije radi, navodimo odnos postmoderne i konstruktivizma, po kome se o posmoderni razmišlja kao o novoj filozofiji, a o konstruktivizmu kao o generalnoj teoriji kognicije, koja objašnjava kako mi spoznajemo svet. Ovde je značajno podsećanje da se koreni mnogih konstruktivističkih shvatanja o kogniciji mogu naći u postmodernim filozofijama koje su se odvojile od racionalističkih, objektivističkih i tehnokratskih tendencija «modernog» društva, te da filozofija posmodernizma naglašava kontekstualnu konstrukciju značenja i validnost višestrukih perspektiva, a da su joj ključne ideje: znanje konstruišu ljudi i grupe ljudi; realnost je multiperspektivna; istina se zasniva na svakodnevnom životu i društvenim odnosima; život je tekst; razmišljanje je akt interpretacije; činjenice i vrednosti su nerazdvojive; nauka i sve druge ljudske aktivnosti su zasnovane na vrednostima (Gojkov, 2013).

U normativnoj dimenziji, postmodernizam zahteva promišljeni odnos prema pluralizmu i toleranciji (Zimmerman, 1994). Pluralistička tolerancija ne znači da je sve u redu i da sve treba da se prihvati – takav koncept je prilično neetički i nedemokratski. Pluralistička tolerancija se gaji upoznavanjem sa heterogenošću tipova diskursa i jezičkih igara. Tako je današnji zadatak prihvatiti činjenicu i razviti sposobnost, boriti se za sopstvena ubeđenja bez korišćenja nasilja; drugim rečima, naučiti živeti sa više ili manje permanentnim neslaganjem i protivrečnošću. Čini se da je ovo značajnije od postizanja visokog i sigurno uzvišenog ideala subjekta koji traga za konsenzusno racionalnom argumentacijom – ideala koga malo njih postigne, u svakom slučaju. Razvijanje sposobnosti da se izdrži neslaganje usko je povezano sa spoznajom da uvek postoji manjak informacija i znanja, a to je povezano sa individualnim, često bolnim iskustvima zaglavljenosti sa bespomoćnim, beznadežnim i manjkavim argumentima. Fokusirati se na kompleksnost, diskontinuitet i razlike u učenju i poučavanju može voditi ka ovoj postmodernoj skromnosti – skromnosti koja se oprašta sa modernim verovanjem da postoje racionalne solucije za svaki problem i da postoje neki viši smisao i značenje u svakoj razlici (Gojkov, 2007).

Sve ovo upućuje na traganje za metodama poučavanja kojima bi se mladi usmeravali ka pomenutim sposobnostima. Zato se danas traga za novim metodama u koje se dobro uklapa diskurs kao metod poučavanja, posebno u visokoškolskoj nastavi u kojoj i sadržaji učenja treba da imaju otvorena pitanja, probleme oko kojih se u nauci još vode polemike i koja su tako pogodna za samoorganizovano učenje i diskusiju o argumentima kojima se nastoje pravdati stavovi do kojih su studenti došli. Vreme pandemije COVID



19 samo je još više naglasilo potrebe samoorganizacije učenja i samodeterminaciju, odnosno samoregulaciju razvoja uopšte.

Kako je prethodno pomenuto postoje različiti pristupi shvatanju emancipatornog vaspitanja (Blankerz, 1982; Kenig & Zedler, 2001; Wulf, 1978; Molenhauer, 1996; Klafki, 1993), za čiju nam diskusiju prostor nije dovoljan, nego bi se samo pomenula činjenica da imaju iste odrednice čija je suština u sledećem: kritički odnos prema stvarnosti koju treba menjati; oslobađanje od stega i emancipaciju pojedinca; autonomiju, samoodređivanje i solidarnost; učenje kroz komunikaciju i interakciju u nastavi u kojoj će studenti i nastavnici sarađivati. Sve ovo, utisak je, može se dobro podsticati prethodno definisanim karakteristikama diskursa kao metode poučavanja na visokoškolskom stupnju, koje su kontekstuirane u metateorijsko polje zasnovano na kritičkoj filozofiji društva i emancipatornoj didaktici.

Prethodni navodi teorijskih postavki i diskursa u istraživanju eksplorativnog karaktera ukazuju na neke indikacije u efektima primene novih koncepata visokoškolske didaktike. Izdvajaju se nalazi koji govore o odnosu kognitivnog stila i metode diskursa iz ugla jačanja emancipatornog potencijala studenata, a posebna pažnja posvećena je ciljevima učenja: kritički odnos prema znanju i stvarnosti, emancipacija, autonomija, učenje kroz interakciju, do kojih je trebalo doći posmatranjem odnosa metode diskursa i kognitivnih i stilova učenja, odnosno njihovih podsticajnih ili ograničavajućih uticaja u participativnom pristupu učenju.

Pitanje koje je rukovodilo ovim istraživanjem odnosi se na: koliko su korespondentni kognitivni i stilovi učenja sa metodom diskursa. Ovim je testirana teza o uticaju kognitivnog stila i stila učenja na prihvatanje metode diskursa u visokoškolskoj nastavi, pitanje efikasnosti njenog motivacionog i kognitivnog aspekta, kao i dometi i ograničenja pokušaja visokoškolske nastave u nastojanjima da se metodom diskursa podstakne samorefleksivno, samovođeno učenje studenata, kao i da se podrži sloboda delovanja ličnosti po uzoru na savremene filozofske diskusije koje vode ka stvaranju kompetencija očekivanih u radnom i društvenom kontekstu danas.

Istraživanje je vršeno u okviru nastave predmeta Didaktika na drugoj godini Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu na predmetu Metodologija pedagoških istraživanja na trećoj godini. Organizaciono je izgledalo tako što je studentima ponuđeno da određene teme rade putem metoda diskursa, da se to posmatra kao posebna predispitna obaveza i vrednuje određenim brojem bodova, koji ulaze u konačnu ocenu. Teme za diskurs dobijali su unapred i okvirnu literaturu za pripremu, a na časovima je diskurs vođen po pitanjima, problemima, a argumentacija je bila iz predviđenih i drugih dostupnih izvora do kojih su studenti sami dolazili. Vrednovanje je bilo nakon završenog svakog časa, izraženo predviđenim brojem bodova. Studenti su bili upućeni

u načine vrednovanja, odnosno znali su kolikim brojem bodova se vrednuju pojedini postupci u diskursu. U toku rada vrednovane su njihove kognitivne reakcije u skladu sa zahtevima emancipatorne didaktike (protokolom posmatranja, konstruisanim za ovu svrhu - PPKR). Registrovane su sve reakcije i bodovane u skladu sa klasifikacijom koja je najbliža Blumovoj taksonomiji, s tim što je najviša vrednost bila predviđena za kreativne reakcije studenata u skladu sa teorijskom osnovom emancipatorne didaktike, dakle, sa teorijskom osnovom od koje se u ovom radu polazi.

Nakon završenog kursa oba predmeta upotrebljen je upitnik kojim su studenti trebali da se izraze o zadovoljstvu ovim metodom. Dakle, pitani su šta misle o metodi diskursa i koliko im ovaj metod odgovara, odnosno koliko su njim zadovoljni (upitnik ZDMPVN konstruisan za ovu priliku odnosi se na pitanja: šta mislite o diskursu kao metodu poučavanja u visokoškolskoj nastavi; čime ste zadovoljni ovakvim načinom rada, a drugo pitanje je bilo: šta biste menjali?). Pitanja su, dakle, bila otvorenog tipa i studenti su navodili svoje ocene i mišljenja o diskursu. Nije se tražilo da ih vrednuju, niti su bili na neki način ograničeni, tako da su ocene bile pozitivne, kao i negativne, a i preporuke za dalje modifikovanje ove metode. Ovakav pristup odabran je, pre svega, zbog prednosti koju sloboda izražavanja podrazumeva.

Istraživanje je vršeno na uzorku od 564 studenta. U pitanju je uzorak bez verovatnoće, dakle hotimičan. Nezavisna varijabla je diskurs kao nastavna metoda u visokoškolskoj nastavi; zavisne su bile: zadovoljstvo diskursom; kognitivne reakcije studenta; uspeh izražen brojem bodova. U istraživanju je korišćena metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja.

Od statističkih postupaka korišćeni su: odnos između seta varijabli koje predstavljaju aspekte zadovoljstva diskursom i broja bodova ispitan je linearnom regresionom analizom, metodom stepwise; faktorska analiza aspekata zadovoljstva diskursom izvršena je metodom kategoričke analize glavnih komponenti (Categorical Principal Components Analysis; faktorska analiza reakcija u diskursu izvršena je metodom kategorička analiza glavnih komponenti (Categorical Principal Components Analysis); veza između seta varijabli koje se odnose na zadovoljstvo diskursom i seta varijabli koje se odnose na reakcije u diskursu ispitana je kanoničkom korelacionom analizom; izvršena je hijerarhijska klaster analiza varijabli iz domena zadovoljstva diskursom, metodom „spajanje između grupa“ (between-groups linkage, a na isti način izvršena je i hijerarhijska klaster analiza varijabli iz domena reakcija u diskursu, metodom „spajanje između grupa“ (between-groups linkage). Kao mera odstojanja između klastera korišćeno je, takođe, kvadrirano euklidovsko odstojanje.

Od značajnijih nalaza za ovaj naslov izdvajaju se sledeći:

- Diskurs kao metod odgovara većini studenata, uglavnom zbog toga što rad na časovima čini interesantnim, motiviše ih na rad, olakšava sticanje

znanja postepenim učenjem, što govori o njegovim najjačim stranama, kao i o tome da je način primene pokazao ovu njegovu stranu i od većine studenata bio doživljen na taj način. Kako ovo nisu najznačajnije strane diskursa kao metoda u visokoškolskoj nastavi, a utisak je da su potencijali studenata takvi da su mogli da otkriju i njegove druge strane, te da je moglo više studenata da izrazi više nivoa učenja i kvaliteta znanja, posebno sa osvrtom na kreativne reakcije studenata. Tako se u skladu sa nacrtom istraživanja zaključilo da je srazmerno mali broj studenata u toku rada metodom diskursa ispoljio kreativne reakcije, dakle, otkrivao nove ideje, sažimao misli i glavne ideje, analizirao teorije iz ugla mogućnosti njihove primene i sl. Ovim je, u stvari, potvrđena vrednost diskursa u smislu doprinosa samovođenom učenju, kojim se osigurava put ka slobodi delovanja ličnosti, ka stvaranju kompetencija koje savremeni uslovi rada i društveni kontekst očekuju. Ovo je, kako je prethodno pomenuto, i cilj emancipatorne pedagogije i didaktike, emancipacija čoveka, koji kroz samorefleksiju ima mogućnosti da se distancira od datih društvenih odnosa ili da takve društvene odnose promeni. Očekuje se da bi veće ovakvo uključivanje studenata u procese učenja išlo ka oslobađanju od stega i emancipaciji pojedinca; autonomiji, samoodređivanju i solidarnosti, ka praktičnim izrazima participativne epistemologije, samoodređenom i samoorganizovanom učenju. Učenje kroz komunikaciju i interakciju u nastavi, u kojoj studenti i nastavnik sarađuju, pokazao se kao dobar metod i služi kao dopuna potvrda metateorijskom polju, zasnovanom na kritičkoj filozofiji društva i emancipatornoj didaktici.

- Ako se sagledava u kojoj meri su studenti ispoljili kognitivne reakcije koje odražavaju elemente kognicije, značajne za kreativne pristupe rešavanju problema, fleksibilno, kreativno, nedogmatsko mišljenje, zaključuje se da bi slabije mogli računati sa njihovim sposobnostima prihvatanja pluraliteta ideja, u afektivnom kontekstu na slabiju sposobnost tolerisanja neizvesnosti, a u konativnom na manju inicijativnost, inovativnost i spremnost preuzimanja rizika. Jer studenti u svojim strategijama učenja nemaju u dovoljnoj meri razvijene kreativne pristupe, a i metakognitivne strategije još uvek su na nižim stepenima, kao i da su potrebni dugi koraci da bi se došlo do proklamovanih ciljeva emancipatorne didaktike, kao što su prethodno pominjani: samoopažanje i samorefleksivno, samovođeno učenje, koje ide ka samopromenama kojima bi se osigurala prethodno već obrazlagana sloboda delovanja ličnosti po uzoru na savremene filozofske diskusije, usmerene ka stvaranju kompetencija očekivanih u savremenom radnom i socijalnom okruženju globalnih razmera.
- Nalaz koji govori o značaju bodova kojima je izražavan uspeh studenata u diskursu, u smislu postignuća, vodi ka zaključku o značaju eksplorativnih sposobnosti studenata za uspeh u diskursu, jer su studenti sa izraženijom kognitivnom autonomijom, istraživačkim i kreativnim pristupima, po pravilu, ostvarivali više bodova, bili uspešniji u diskursu i u postignućima.

Ipak, zapaža se da su, takođe, veliki broj bodova, visoka ostvarenja postizali i neki studenti koji nisu oduševljeni diskursom kao metodom poučavanja. Jedan od uglova posmatranja ovog nalaza mogao bi se odnositi na kognitivni stil, koji je kao hipotetički konstrukt sa širokim spektrom sposobnosti i crta ličnosti indikator idiosinkrazije, koja se i ovde manifestuje i podvlači davno poznatu činjenicu o nepostojanju univerzalnog metoda, kako iz aspekta ciljeva i sadržaja, tako i iz ugla pojedinaca. Dakle, i studenti sa manje izraženim zadovoljstvom diskursom, odnosno sa iznošenjem njegovih mana ostvarili su veliki broj bodova, ulaganjem napora i samoregulisanjem i ostvarili postavljane zahteve.

- Ostaje, na kraju, ipak zaključak da se kao posebna grupa najuočljivije izdvajaju studenti koji izražavaju zadovoljstvo diskursom zbog mogućnosti eksploracije, samostalnosti, slobode i sl., kao i da su oni upravo manifestovali uspešnost u vidu kreativnih kognitivnih reakcija. Tako diskurs, kao metoda, upravo, njima najbolje i odgovara, pa bi sa ostalim studentima trebalo raditi na usvajanju strategija koje u osnovi imaju participativnu epistemologiju, kako bi ih približili emancipatornim ciljevima učenja u visokoškolskoj nastavi. Jedan od puteva je, bar prema nalazima ovog istraživanja, diskurs kao metod poučavanja u visokoškolskoj nastavi. Naravno, kako je već konstatovano, ne može se smatrati univerzalnom metodom, kako iz ugla sadržaja, tako i iz ugla velikih kognitivnih razlika, razlika u stragijama učenja i sl.

---

---

## SAMOREGULACIJA UČENJA DAROVITIH STUDENATA - ZNAČAJ CRTA LIČNOSTI

Početna interesovanja za samoregulaciju i samoregulisano učenje; Promene na polju kognitivne psihologije kojima se menjaju shvatanja konstrukta inteligencije – sa etabliranih biheviorističkih shvatanja, ka novim pogledima geštalt teorija i modela (Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti (McClelland et al., 1953). Novi pristupi istraživanju i drugačija shvatanja kognitivnih procesa - prostor za instaliranje konstrukta samoregulacije i modela razvoja istog; Uloga koncepata: ciljevi, motivacija i afekti u modelima samoregulacije učenja i ponašanja - odnos motivacije i kognicije (Mischel et al., 1996; Pintrich, 2000, 2004b). Značaj crta ličnosti za samoregulaciono učenje kod akademski darovitih studenata; Bandurina kognitivno-socijalna teorija - veza motivacije i kognicije u učenju; Doprinos potkrepljenja očekivanju ishoda; Postavljanje ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve. Drugi korak u razvoju konstrukta samoregulacije: samoeфикаsnost kao regulator u ostvarivanju očekivanih pozitivnih ishoda i izbegavanja negativnih; Verovanje osoba o samoeфикаsnosti - preduzima aktivnosti u kojima se očekuje ефикаsnost (Cervone, 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005b); Pojam povratne veze ("feedback control"); Značaj nadgledanja i truda u procesu samoregulacije; Baumajsterova teorija snage samokontrole; Borbe sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspехom; uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom; Modeli pokretanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja; Značaj proaktivnog odnosa u učenju za nivo osposobljenosti za samoregulaciju; depresivni obrazac samoregulacije; Nalazi istraživanja: Crte ličnosti kao faktor samoregulacije darovitih.

### Uvod

Samoregulacija i samoregulisano učenje javlja se krajem prošlog veka i ide uporedo sa promenama kognitivne psihologije kojima se menjaju shvatanja konstrukta inteligencije, pomerajući se sa etabliranih biheviorističkih shvatanja, koje ponašanje individua posmatra kao zavisno od sredinskih uticaja, reaktivno, ka novim pogledima geštalt teorija i modela (Levinova

teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti (McClelland et al., 1953).

Novi pristupi istraživanju značili su drugačije shvatanje kognitivnih procesa, kojima je stvoren prostor za instaliranje konstrukta samoregulacije i modelima razvoja iste. Suština ovoga je u tome što su se interesovanja istraživača usmerila u pravcu uloge koncepata poput ciljeva, motivacije i afekata, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja, tj. odnosu motivacije i kognicije (Mischel et al., 1996; Pintrich, 2000, 2004a). Teorijska potpora novoj perspektivi nađena je u Bandurinoj (Bandura, 1977c) socijalno-kognitivnoj teoriji, kojom se vezi motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju. Tako se Bandurin koncept učenja odnosi na shvatanje da samoregulaciji učenja i ponašanja pojedinca doprinose potkrepljenja tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja individue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1977d).

Dalje razvijanje konstrukta samoregulacije uključuje u sebe samoefikasnost, pojam kojim Bandura (Bandura, 1986; 1997a, b) daje ovom pojmu funkciju regulatora, putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne. Bandura smatra da se ovim nastojanjem ka cilju upravljaju verovanja osoba o samoefikasnosti, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni. Značaju verovanja u samoefikasnost pridaju značaja i drugi autori (Locke & Latham, 2002; Cervone, 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005a) koji ističu verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih, što po njima čini osnovu pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja. Ova dopuna smatra se drugim korakom u razvoju samog koncepta samoregulacije.

### **Dalji koraci razvoja koncepta samoregulacije**

Za konstituisanje koncepta samoregulacije značajna je i pojava pojma povratne veze ("feedback control"), koja se vezuje za kibernetiku teoriju kontrole ("cybernetic control theory") u kojoj je ovaj koncept u jednom vremenu bio sinonim za samoregulaciju (Carver, 2004), a samoregulacija shvatana kao proces samokotrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, u smislu doseganja postavljenih standarda. Značajno je da je u ovom teorijskom konceptu naglašena uloga ličnosti kao faktora kojim se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, što je za sada još uvek nedovoljno istraženo. Nalazi retkih istraživanja ukazuju na to da se crte ličnosti na neki način, ipak, uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije (Gojkov-Rajić, 2020), ali i da među nalazima ima i nesaglasnosti.

U sledećim koracima teorijski se konceptualizuje samoregulacija kao unutrašnji sistem usmeravanja koji upravlja aktivnostima individue, tj. utiče na ponašanje (Scheier & Carver, 2003). Ovo usmeravanje ide putem ciljeva za koje se smatra da se mogu razlikovati po apstrakciji i hijerarhijskoj organizaciji. Značaj ciljeva proizilazi iz činjenice da se isti postavlja od strane ličnosti i utiče na samopoimanje i posvećenost njegovom ostvarenju kroz koji se ostvaruje samoostvarenje ličnosti (Ibidem). U okviru ovoga koncepta je i hijerarhija petlji, povratne informacije, čija je suština u tendenciji smanjenja razlika između trenutnog stanja i dosezanja standarda ka kome je cilj usmeren. Način na koji isti funkcioniše ogleda se u tome da pozitivni afekti podstiču na smanjenje truda, i obrnuto. Ovo se smatra najosetljivijim, ili najkontroverznijim, delom ovog teorijskog koncepta samoregulacije, jer veza pozitivnog i negativnog afekta, koju navode Carver i Scheier, s drugim konceptima samoregulacije nije adekvatno postavljena, a pre svega nije u skladu sa dominantnim dimenzionalnim modelom afekta (BIS; "behavioural inhibition system"; Gray, 1990), koji je u osnovi negativnih afekata, kao posledicama kazne ili izostanka nagrade i, suprotno tome, kao posledica i osnova nagrade i izbegavanja kazne, i, u skladu sa tim, osnova za pozitivne emocije.

Iz prethodnog bi se moglo zaključiti da su pomenuti nalazi bili u osnovi shvatanja procesa samonadgledanja u procesu samoregulacije, čija se uloga odnosila na reakciju u trenutku osećaja odstupanja između trenutnog stanja i željenog cilja“ (Lončarić, 2014), što je bilo korak dalje na putu teorijske perspektive koja se odnosila na delovanje kao posebnu fazu u okviru samoregulacije, te su isti na taj način utirali put novim pravcima samonadgledanja, poput Baumajsterove teorije snage samokontrole (Baumeister et al., 2003), u kojoj se snazi volje daje krucijalno mesto u samoregulaciji. Funkcija volje je u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Dakle, osnovne pretpostavke Teorije snage samokontrole odnose se na postojanje ograničenih kapaciteta za samoregulaciju, kojima se slabi samokontrola, što podrazumeva trud u procesu samoregulacije koji je neophodan u svim postupcima samokontrole, od koga zavisi uspeh, što znači da se isti može posmatrati kao resurs od čije dostupnosti zavisi samoregulacija, a on često nije u svim situacijama dovoljno dostupan (Gojkov, 2020, Gojkov-Rajić, 2020). Smatra se da shvatanje ograničenja samokontrole najbolje objašnjava neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister & Heatheron, 1996; Baumeister et al., 1994; Muraven et.al., 1998), tako da je samokontrola, može se reći, samo jedan aspekt samoregulacije, iako vrlo značajan, nedovoljna za odgovore na pitanja zašto i kako pojedinci postižu samoregulaciju. Tako su fokusiranjem na samokontrolu, kao suštinsku karakteristiku samoregulacije zanemareni drugi značajni aspekti samoregulacije, poput borbe sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom. Moglo bi se prihvatiti zapažanje Lončarića

(Lončarić, 2014) da su pomenuta kibernetička teorija kontrole i Baumajsterova teorija samokontrole komplementarne, ali da posmatraju različite aspekte samoregulacije. Za istraživače ovo nije bilo dovoljno za potpuno upoznavanje sa fenomenom samoregulacije, te su nicali novi modeli koji objašnjavaju voljne procese koji vode ka ostvarivanju postavljenih ciljeva i standarda. Više pažnje ovome posvetili su modeli "behavioural enaction models" (Abraham & Sheeran, 2000), koji istražuju voljne procese koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja. U osnovi ovih modela su faze koje se razlikuju po načinima pokretanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja (Weinstein et al., 1998). Modeli se, uglavnom, razlikuju po broju faza promene koje idu od nedostatka svesnosti o problemu do neodlučnosti o preduzimanju akcije, analize efekata preduzimanja akcija i započinjanja istih, do uspešnog održavanja istih i izbegavanja povratka na neželjeno stanje. Kao poznate, Lončarić (2014) navodi one koje su ponudili rešenja (Prochaska & DiClemente 1984 ili Wienstein et. al., 1988). Tako su, dakle, tzv. fazni modeli posebnu pažnju posvećivali nastojanjima koja vode ka ostvarenju cilja. U poslednjim decenijama na scenu stupa i neuronauka i ide u istom smeru, istražujući neurološke i fiziološke aspekte samoregulacije. Među često pominjanim sreću se istraživanja Ochsnera i Grossa (2004) koji su iz ugla socijalno kognitivnog pristupa posmatrali regulaciju emocija, tumačeći recipročne veze između neuralnih aktivnosti, strategija regulacije emocija, situacijskih obeležja značajnih za regulaciju efekata i zajedničke psihološke i fiziološke posledice ovih različitih uticaja (Lončarić, 2014). Utisak je da nije preterano konstatovati da je veliki doprinos neuronauke na putu da empirijski validira psihološke teorije i modele shvatanja razvoja konstrukta samoregulacije.

Ovim je zaokružen okvir u kome su integrisani kognitivni, motivacijski, socijalni, bihevioralni, fiziološki i neurološki aspekti više teorija i istraživanja istakli značaj različitih aspekata procesa samoregulacije. Prethodno pomenuti modeli, takođe, naglašavaju značaj aspekata konstrukta u procesu samoregulacije, te bi se moglo zaključiti da su naponi istraživača usmereni ka samoregulaciji i samoregulisanom učenju teorijski i pojmovno došli do najopštijih odrednica koje ovaj konstrukt vezuju za vežbu kontrole nad sobom (Baumeister & Vohs, 2004) i usklađivanje ponašanja sa željenim standardima. Ovim se proces nadgledanja vidi kao paralelan sa ciljevima, shvaćenim kao ličnim standardima, kao dva komplementarna procesa, kojima se stvara kopča povratnih informacija, što čini suštinu procesa samoregulacije i dozvoljava da se ista shvata kao sistemski proces koji uključuje postavljanje ličnih ciljeva i usmeravanje ponašanja prema njihovom ostvarenju. Tok kojim sistem samoregulacije teče uključuje procese kao što su postavljanje ciljeva, upravljanje, korišćenje povratnih informacija i samoevaluacija, dakle, kognitivne, afektivne, motivacijske i konativne komponente koje pojedincu omogućuju prilagođavanje aktivnosti i ciljeva usmerenih na postizanje željenih rezultata u skladu sa promenljivim okolnostima. Uz prethodno se, kao značajno, posmatra pitanje proaktivnog



principa kao suštinske karakteristike ovog konstrukta i ističe proaktivni pristup učenju kojim osobe transformišu vlastite mentalne sposobnosti u akademske veštine (Lončarić, 2014). Zimerman (Zimmerman, 1998, 2000, 2001) navodi da osobe učestvuju u sopstvenom procesu učenja tako što pokreću sopstvene metakognitivne procese, motivacione resurse i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu osvarivanja postavljenih ciljeva. Značajno je navesti da se kao osnovni elementi proaktivnih aktivnosti smatraju: samostalno postavljanje ciljeva, lična inicijativa, istrajnost, praćenje napretka i veštine prilagođavanja (Ibidem).

### **Značaj proaktivnog odnosa u učenju za nivo osposobljenosti za samoregulaciju**

Za proces samoregulisanog učenja značajno je da se u većini modela kojima se isto nastoji podsticati zahteva namerno preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, 2002). Takođe se smatra, kako je već pomenuto, da se samoregulacija zasniva na povratnoj informaciji tokom učenja, ili kako se ista često sreće pod imenom „petlje“, a podrazumeva ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja, što je iz didaktičkog aspekta značajno za proces samonadgledanja, koji ima motivacijske dimenzije samoregulacije učenja i ulogu u objašnjavanju kako i zašto se pojedinci samoregulišu, odnosno zašto biraju određene strategije ili načine odgovora na putu samoregulacije.

Ovakvo shvatanje je u odnosu na shvatanja učenja i poučavanja zasnovana na prethodno pominjanim bihevioralnim postavkama bilo radikalno, a posledice su promene koje su u zavisnosti od sistema u pojedinim zemljama evropskog kontinenta manje ili više stvarale prostor za jače naglašavanje fokusa od reaktivnog ka proaktivnom pristupu učenju i poučavanju, što je bilo u saglasju sa reformskim poduhvatima koji su više zavisili od uticaja i ciljeva koji nisu bili podstaknuti naučnim motivima, nego promenama u socijalnom kontekstu. Te promene, često i sa dobrim namerama nisi davale očekivane efekte i nakon nekog vremena vraćale su klatno u drugom smeru. No, kako se o ovome već dosta pisalo, misli se na pokret Nova škola, koji je naglašavao proaktivni pristup u reformskom talasu iz prvih decenija 20. veka, moglo bi se ovde samo setiti da su ciljevi ovog reformskog pokreta i pored razočaravajućih zaključaka evaluacionih studija o modelima nestalim u tom talasu (Pressley & McCormick, 1995) bili usmereni ka promenama shvatanja učenja i pomeranja pažnje sa usklađivanja didaktike sa sposobnostima i interesima učenika, sa odgovornosti nastavnika za prilagođavanje poučavanja mentalnim strategijama učenika, koje su smatrane korisnim za proaktivni odnos u učenju, ka socijalnoj okolini i uticajima iste na intelektualni i drugi razvoj ličnosti. Njihov poseban značaj ogleda se u akcentovanju uloge motivacije u usvajanju znanja, što bi se moglo smatrati pretečom ideja ka samodeterminisanom učenju, ali činjenica da modeli

razvoja koje je ovaj talas reformi iznedrio nisu dali očekivane efekte, ukazuje na potrebu za daljim traganjem za načinima kojima bi se ovo prenebreglo. Te bi se u tom smislu moglo složiti sa zaključkom Lončarića (2014) da je sociokulturni pristup, kao osnova reformskih programa izostavio da učenika posmatra kao proaktivnog učesnika i kreatora sopstvenog procesa učenja. U ovoj didaktičkoj struji podrazumevalo se da oni koji organizuju procese učenja i poučavanja treba da obezbede intelektualno stimulišuću okolinu i da je usklade sa učeničkim sposobnostima i potrebama u šta se svrstavaju sociokulturno poreklo, kulturni identitet učenika i sl. U kritički osvrt na ovakvu didaktičku situaciju uključuje se i zapažanje da su učenici tako bili u stimulišućim situacijama koje su na izvestan način bile zaštitničke i nisu od učenika zahtevale proaktivan odnos i samoregulišuće veštine suočavanja sa teškim zadacima ili frustrirajućim preprekama pri ostvarivanju ciljeva (Ibidem). Tako je problem nalaza niskih obrazovnih postignuća u pomenutim praćenjima, smatran pitanjem smanjenja standarda krajem XX veka, pokrenuo talas novih reformi na podizanju obrazovnih standarda čija je suština bila usmerena ka uvođenju većeg broja obaveznih predmeta u kurikulumima i češće kontrole postignuća kao uslov za napredovanje kroz obrazovne nivoe, odnosno kao sredstvo spoljašnje motivacije koje je bilo u funkciji obezbeđivanja znanja za postizanje očekivanih obrazovnih standarda. Ovaj talas je tako vratio obrazovanje osnovama obrazovanja, ograničio broj izbornih predmeta i u fokus učenja i poučavanja stavio kvalitet znanja i umenja, kao standarda učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001; Zimmerman & Kitsantas, 2002).

Posmatranje trenutnog stanja u Srbiji stvara utisak da je vreme da se uradi nešto slično, jer se vrednovanje obrazovnih efekata vrši sporadično. Ono što se dobija testiranjima širih razmera TIMS, PISA..., ne interpretira se na pravi način i ne odražava se adekvatno na promene u kurikularnom pristupu, te nije realno da se očekuju visoka akademska postignuća, dosezanje visokih obrazovnih standarda, jer se ne vide sigurni znaci podsticanja motivacije i proaktivnosti u ostvarivanju akademskih postignuća. Smatra se, dakle, da ni pristup usmeren ka standardima ne uzima u dovoljnoj meri proaktivnu poziciju učenika u procesu učenja i značaj njegovog osveščivanja o značaju postavljanja sopstvenih ciljeva i predanost istima. I u ovom pristupu se ciljevi postavljaju spolja u standardima kojih nije učenik svestan, jer nije participirao u njihovom donošenju, a nisu mu ni ponuđeni za osveščeno prihvatanje, što bi sa sobom nosilo i izvesnu odgovornost za njihovo ostvarenje, a time i za akademska postignuća (Gojkov, 2020). Uz neadekvatno praćenje postignuća, za očekivati je da ista ne budu u skladu sa očekivanjima, a učenici nisu u dovoljnoj meri svesni svoje odgovornosti u svemu ovome, te atribucija za neuspeh ima, po pravilu, adresu usmerenu ka spoljnim faktorima. Pintrič (2004a) govori o didaktici usmerenoj ka učeniku, koja za razliku od tradicionalne treba više prostora da dâ mogućnostima da učenik bira ciljeve i reguliše sopstvene i aktivnosti okoline u kojoj se učenje odvija. Isti autor smatra da je davanje slobode učenicima da u projektnim

aktivnostima dođu do izražaja njihove ideje o načinima rešavanja postavljenih zadataka i dosezanja ciljeva, u komunikaciji sa drugima u grupnim aktivnostima, učestvovanju u formulisanju kriterijuma za vrednovanje njihovog rada, osnov za sticanje više uslova za razvoj autonomije koja uključuje, odgovornost i kompetencije samoregulisano učenja (Ibidem).

Za prethodno se vezuje pitanje u kojoj meri je davanje slobode vezano za nivo osposobljenosti za samoregulaciju, a vezano za ovo je i pitanje dokle dosežu efekti projektnog učenja, ili mogu li se svi ciljevi ostvarivati projekt metodom, tj. da li je ista u svim obrazovnim situacijama najdelotvornija, kako se u talasu koji je zapljusnuo Srbiju nameće kao adekvatno rešenje, univerzalna metoda, iza čega više nema mesta personalizaciji nastavnih metoda i instrukcija u odnosu na kognitivni stil učenika, crte ličnosti i sl., nego se isto podrazumeva na putu najboljeg postizanja željene akademske performanse. Zapostavlja se, pritom, da proces učenja pre jasno prisutnog značajnog nivoa samoregulacije treba da prati spoljna motivacija, kao potpora samoregulaciji, što uključuje i ozbiljnije bavljenje upućivanjem učenika u samovrednovanje, samonadzor, borbu sa distrakcijama i frustracijama i sl., što afektivnoj komponenti daje obiljno mesto, a personalizaciji u didaktičkom smislu daje prednost u osmišljavanju puteva samoostvarenja i samoregulacije, kao sigurnog puta ka akademskim ostvarenjima. Tako bi novi koraci u obrazovnoj politici, reformski potezi trebali imati u vidu da se teorija samoregulisano učenja, kako je u prethodnom sagledavanju shvatanja navedeno, posmatra kao nova perspektiva, jer stavlja akcenat na odgovornost učenika, radikalno menja njegov odnos i obaveze tako što se polazi od pretpostavke da učenici treba da budu svesni mogućnosti da utiču na svoje akademske performanse, kao i da se mogu uputiti u načine kojima to mogu ostvariti. Tako se ovim menjaju interesovanja istraživača i usmeravaju na ulogu nastavnika u smislu upućivanja učenika u načine samoregulacije metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja, proaktivan odnos prema odabiru ciljeva učenja, strukturisanju sadržaja i odlučivanju o načinima učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001). A, da se učenik dovede do ovoga stepena samoregulacije neophodno je posvetiti pažnju, kako je prethodno pomenuto, nivou razvoja metakognitivnih i drugih, posebno sposobnosti samomotivacije, koji su se kao koncepti razvijali uporedo sa pojmom samoregulacije, te nalazi istraživanja (Ghatala et al., 1985), potvrđuju da se slaba samoregulacija učenja odražava na akademski uspeh, kao i da je ista posledica nedovoljne upućenosti u samoregulišuće strategije. Suština ovih zapažanja opisuje se kao neupućenost u načine, veštine samoregulacije (sredstvo) kojim bi studenti došli do željenih ishoda (cilj), što ne znači da je upućenost u veštine samoregulacije dovoljan uslov za sigurno samoregulisano aktivnosti učenja, jer nalazi istraživanja idu u prilog konstataciji da postoje mogućnosti da studenti vladaju veštinama samoregulacije učenja, ali drugi faktori, poput motivacije, *crta ličnosti*,

sredinskih okolnosti i sl., posreduju u tome da do samoregulisanja aktivnosti studenata ne dođe. Kognitivisti kao osnovni pokretači u korišćenju strategija vide percepcije studenata o korisnosti tih strategija (Ghatala et al., 1985) kao značajne faktore uspeha i obratno. Značajna je napomena o pozitivnoj proceni subjekta da sredstva kojima vlada može doći do očekivanih, ili željenih ishoda. Uz prethodno, kognitivno-socijalna teorijska orijentacija ističe da samoregulacija učenja često ne ide lako, a posebno ne sama od sebe, nego zahteva ulaganje vremena, kognitivnu kontrolu, opreznost, potiskivanje suprotstavljenih ciljeva i ulaganje različitih resursa za samoregulaciju (Zimmerman, 2000), a da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je i da isti budu dovoljno privlačni studentima, da bi ih motivisali za samoregulisanje učenja.

### **Crte ličnosti kao faktor samodeterminacije razvoja i učenja iz ugla ciljnih orijentacija**

Tako bi se na kraju prethodnog kratkog pregleda puteva nastanka i instaliranja konstrukta samoregulacije moglo zaključiti da naročitu pažnju treba usmeriti ka ciljevima učenja, ili ciljnim orijentacijama u učenju, kao važnom faktoru za samodeterminaciju, tj. sticanje veština i izvođenje zadataka, jer se posledice nedostatka ciljne orijentacije često manifestuju u stvaranju neakadenskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Sternberg et al., 1996). Bez obzira što pojedinci ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da, ipak, ličnosti samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademske ciljevima. Oni ne teže akademskom postignuću, ali mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ličnosti, ili popularnost među ostalim studentima, te ih ovi ciljevi mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) samoregulisati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ličnosti, ili status među onima do čijih im je percepcija stalo. Pri tome koriste specifične obrasce atribucija kao što su: spoljna atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što je u nalazima istraživanja potvrđeno (Gojkov & Stojanović, 2010; Gojkov et al., 2014). To je bilo suštinski pokretač za ovo istraživanje. Dakle, činjenica da neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014), a u osnovi ovih oblika ponašanja stoji struktura ličnosti. Lončarić (ibidem), takođe, navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati ličnosti koje imaju nizak osećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne koriste odbrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija,

što je, takođe u istraživanjima potvrđeno (Gojkov, 2009, 2013, 2016). A, sve prethodno ide u prilog zapažanju da je kod ovih individua motivacija za postignućem i trudom vrlo niska, kao i da imaju negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljnim neuspesima (Lončarić, 2014). Ovakav se obrazac u literaturi naziva depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja, iako i takvi pojedinci samoregulišu svoja ponašanja u skladu sa tim neprilagođenim obrascem. Interesantno je posmatrati u kakvom odnosu ovo stoji sa crtama ličnosti. Nije redak slučaj da visoko inteligentni pojedinci smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija, ili ulaze u interakcije s' ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i ne trude se da izbegnu situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. U najgorem slučaju, mogu aktivno i kreirati takve situacije. Crte ličnosti mogle bi da rasvetle neke od ovih obrazaca reaktivnog ponašanja.

### **Crte ličnosti kao faktor samodeterminacije razvoja i učenja**

Od postojećih teorijskih klasifikacija neke karakteristike takvih pojedinaca najbolje opisuje jedan od Bandurinih (1997a) obrazaca samoeфикаsnosti i očekivanja ishoda. Tako bi pojedinci koji su skloni depresivnom obrascu samoregulacije spadali u grupu ličnosti sa niskim osećajem samoeфикаsnosti, ali visokim očekivanjem ishoda ukoliko bi zadatak ispravno izvršili. Bandura (1997b) zaključuje da ti pojedinci smatraju da ne mogu izvršiti zadatak (jer ne aktiviraju proaktivan obrazac samoregulacije), ali su svesni da bi ostvarili željene ciljeve i bili nagrađeni, te da bi okolina pozitivno reagovala na njihova postignuća. Na taj način, nemaju mogućnost reinterpretacija situacije, pripisivanja eventualnog neuspeha negativnim faktorima iz okoline i ne mogu umanjiti vrednosti akademskih aktivnosti i postignuća. Zbog toga ne aktiviraju čak ni odbrambeni obrazac samoregulacije učenja usmeren na zaštitu ega, samopoštovanja i osećaj vlastite vrednosti. Sve ovo zvuči samo kao deskripcija teorijskih shvatanja sve dok se ne sretnu brojni daroviti zalutali u vreme adolescencije u obrasce neurotičnih i depresivnih obrazaca samoizolacije, na antidepresivima i u samoizolaciji. Savetovaništa u kojima se čine pokušaji spašavanja ovih sposobnih mladih nemaju dovoljno sredstava, a ni prilika, jer se život odvija negde van njih u socijalnim kontekstima za koje ovi nisu spremni, ili iz kojih su adolescentnim krizama iskočili iz koloseka. Koliko bi se darovitih spaslo ako bi se na vreme pokrenuli motivacionim strategijama ka korisnim obrascima samoregulacije učenja i ponašanja, jer uspeh najbolje uspeva.

Značajno je zapažanje istraživača da je malo empirijskih radova koji posmatraju distinktivnost i odnose među prethodno navedenim obrascima samoregulacije učenja. Empirijskim proverama dobijeni su rezultati koji podržavaju diskriminativnost proaktivnog i obrambenog obrasca

samoregulacije i neke, modelom implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost sa ishodima učenja (Lončarić, 2008, 2011). S druge strane, kako navodi Lončarić (2014), tek predstoji dalji rad na detaljnijoj konceptualizaciji i merenju depresivnog obrasca samoregulacije učenja.

Jedan od pokušaja sagledavanja crta ličnosti kao faktora samoeregulacije učenja akademski darovitih studenata daće se u kratkom prikazu nalaza iz jednog šireg nacrtu istraživanja čiji je cilj bio da se sagleda značaj crta ličnosti za samoregulaciono učenje kod akademski darovitih studenata; u fokusu su bili odnosi elemenata samoregulacije učenja i crte ličnosti iz ugla uspeha darovitih studenata. Pretpostavilo se da struktura ličnosti, crte ličnosti predstavljaju značajan faktor kojim se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca. Radne hipoteze odnose bile su:

- Prosečna ocena na studijama korelira sa rezultatima na skali samoreglisanja učenja (KSU - baterija deset subskala), što upućuje na zaključak da samoregulacija učenja predstavlja jedan od značajnih faktora za akademska postignuća.
- Crte ličnosti su značajan faktor u samoregulaciji učenja, jer objašnjavaju značajan deo varijanse diskriminativnosti proaktivnog i odbrambenog obrasca samoregulacije i implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost sa ishodima učenja i idu u prilog potrebi za daljim istraživanjima o konceptualizaciji depresivnog obrasca samoregulacije učenja.
- Pol i godina studija nisu značajni faktori za odnose posmatranih varijabli.

## Metod

Istraživanje je bilo empirijsko, kvantitativno, eksplorativnog karaktera, a vršeno je metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. U ovom radu prikazuje se samo deo nalaza inicijalnog ispitivanja. Crte ličnosti snimane su testom ličnosti „Velikih pet“ - BFIIV. Iz tabele koja sledi: vidi se da je relijabilnost subskala koje se odnose na crte ličnosti prihvatljiva, te se skala može smatrati pouzdanom.

**Tabela br. 1: Reliability Statistics - BFIIV**

Ekstraverzija	Cronbach's Alpha ,595	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: , 565	N of Items 10
<b>Emocionalna stabilnost</b>	Cronbach's Alpha ,570	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,623	N of Items 10
<b>Intelekt</b>	Cronbach's Alpha ,542	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: , 550	N of Items 10

<b>Prijatnost</b>	Cronbach's Alpha ,680	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,689	N of Items 10
<b>Savesnost</b>	Cronbach's Alpha ,619	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,629	N of Items 10

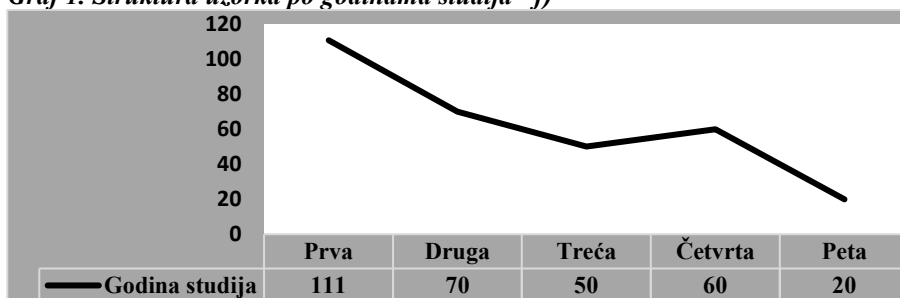
Baterijom skala Likertovom tipa (KSU-deset subskala) snimane su komponente samoregulisano učenja, čiji je koeficijent pouzdanosti, izražen Cronbahovim koefijentom 0,84; potvrđena je faktorska struktura skala onako kako je definisana u konsultovanoj literaturi. Pojedinačni Cronbahovi koeficijenti takođe su adekvatni; vide se u sledećoj skali:

**Tabela 2: Reliability Statistics - Komponente samoregulacije učenja**

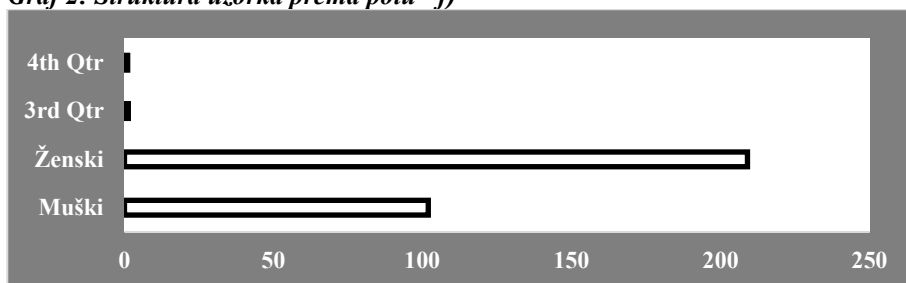
Skala			
motivacijskih strategija	Cronbach's Alpha ,595	Cronbach's Alpha Based on Stand. Items: , 565	N of Items 10
Skala akademske efikasnosti	Cronbach's Alpha ,570	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: , 623	N of Items 10
Skala atribucije neuspeha	Cronbach's Alpha ,542	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: , 550	N of Items 10
Skala atribucije uspeha	Cronbach's Alpha ,680	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,689	N of Items 10
Skala ciljnih orijentacija	Cronbach's Alpha ,619	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,629	N of Items 10
Skala ispitne anksioznosti	Cronbach's Alpha ,888	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items ,887	N of Items 8
Skala suočavanja s' neuspehom	Cronbach's Alpha ,824	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items ,819	N of Items 26
Skala samoregulisano učenja	Cronbach's Alpha ,873	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items , 892	N of Items 34
Skala uverenosti u kontrolu	Cronbach's Alpha ,743	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items ,738	N of Items 19
Traženje socijalne podrške	Cronbach's Alpha ,736	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items 737	N of Items 5

Uzorak je prigodni, a činilo ga je 311 studenata Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, od čega je 92 akademski darovitih, čiji je prosečni uspeh na studijama iznad 9,00 (*Graf 1. Broj studenata po godinama studija*) Prediktivne varijable: pol, godina studija, crte ličnosti, a kriterijska: komponente samoregulacije (metakognitivne strategije; atribucijski stil...) i akademski uspeh studenata (prosečna ocena na studijama).

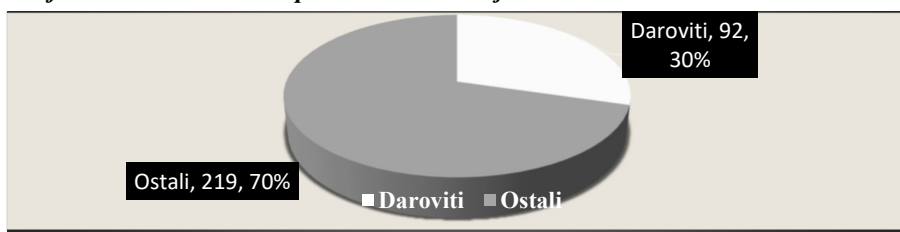
**Graf 1. Struktura uzorka po godinama studija - f)**



**Graf 2: Struktura uzorka prema polu - f)**



**Graf 3: Struktura uzorka prema akademskoj darovitosti**



## Nalazi i interpretacija

U prikazu nalaza daju se najpre podaci koji ukazuju na korelativne odnose komponenti samoregulacije i uspeha studenata. Rezultati t-testova nezavisnih uzoraka u kojima su ispitanici podeljeni u dve grupe: jednoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu u toku studija 9 ili više, to su akademski daroviti student (N= 92), dok drugoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu nižu od 9, to su akademski prosečno uspešni studenti (N= 219). Za svaku podskalu izračunate su prosečne vrednosti (aritmetička sredina za vrednosti svakog ajtema u ovoj subskali). Zatim su urađeni t-testovi nezavisnih uzoraka, gde je ispitivano da li se ove dve grupe ispitanika razlikuju prema srednjoj vrednosti u ovoj subskali. U tabeli 1. *Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha* uočava se signifikantnost korelativnih odnosa uspeha sa: *akademsom efikasnošću* (,290\*\*,\*), signifikantno na 0.01 level (2-tailed) *motivacionim strategijama*



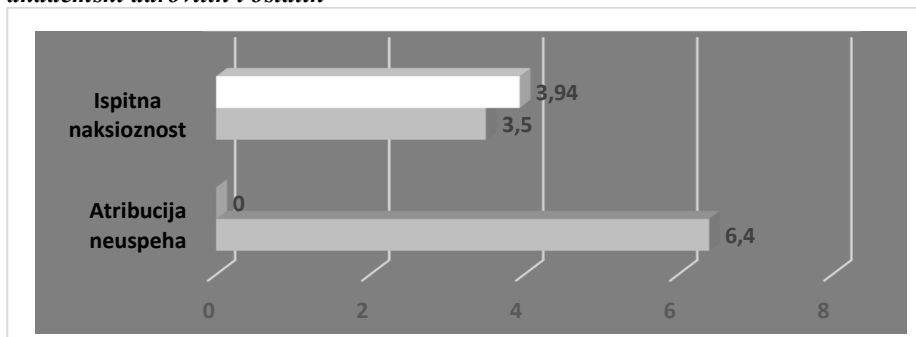
(,105\*; 0.05 level (2-tailed) i traženjem socijalne pomoći (,090\* značajno na .0).

Ovaj nalaz je u skladu sa prvom hipotezom, dakle, znači potvrdu da prosečna ocena na studijama korelira sa rezultatima na skali samoregulisanja učenja (KSU - baterija deset subskala), što upućuje na zaključak da samoregulacija učenja predstavlja jedan od značajnih faktora za akademska postignuća. Ali, iza ove konstatacije stoji zapažanje da su ostale subskale se malim pozitivnim, ili čak negativnim korelativnim odnosom, što bi moglo da vodi zaključku da su komponente u bateriji kojom je posmatrana veza samoregulacije i uspeha na studijama, a posebno one koje se odnose na atribuciju neuspeha, anksioznost i suočavanja sa neuspehom, sa izraženim negativnim, ili niskim pozitivnim korelativnim odnosom, takođe značajne za samoostvarenje studenata, tj. za samoregulaciju koja vodi ka ostvarenjima postavljenih ciljeva. Ovo se jače izrazilo kod studenata sa slabijim uspehom. Oni pokazuju slabija odbrambena uverenja o kontroli i atribucije koje podstiču pasivnost (eksterni faktori); anksioznost, slabije ciljeve izbegavanja grešaka, kompeticije samozaštite, samopromocije, izbegavanja truda; motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam); strategije suočavanja sa neuspehom usmerene na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje, maštanje, skretanje pažnje) i usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema, ismevanje problema); površinsko kognitivno procesuiranje (minimalni zahtevi i doslovno memorisanje), čime se gubi sigurnost i ostali korisni aspekti motivacionih strategija.

**Tabela 3: Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha**

Correlations	Srednja ocena
<i>Skala motivacionih strategija</i>	<b>,105*</b>
<i>Skala akademske efikasnosti</i>	<b>,290**</b>
Skala atribucije neuspeha	-,077
Skala atribucije uspeha	,009
Skala ciljanih atribucija u učenju	,056
Skala ispitne anksioznosti	-,019
Skala suočavanja sa neuspehom	-,070
Skala samoregulisanog učenja	,084
Skala uverenosti u kontrolu	,002
<i>Traženje socijalne podrške</i>	<b>,090*</b>
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).	
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).	

**Graf 4: Razlike u odnosu između komponenti samoregulacije i uspeha akademski darovitih i ostalih**



Ako se osvrnemo na sadržaj subskale *motivacionih strategija*, uočava se da akademski daroviti studenti imaju jače izraženu komponentu samoodređenja ciljeva i organizacije kojom će iste ostvariti, tj. da dobro organizuju vreme, planiranje učenja, a prisutne su i sposobnosti da se lako koncentrišu na učenje i lako i brzo uče, oslanjaju se na složene strategije poput elaboracije i povezivanja sa drugim sadržajima, a jače im je izražen i osećaj kompetencije prilikom izvršavanja zadataka koje je usmereno postizanju željenih ciljeva, dakle, usmerenost ka cilju, verovanja o samoefikasnosti za postavljanje ciljeva, što je osnova pokretanja ličnosti darovitih u pravcu ostvarenja istih. Ovi nalazi su u skladu sa onima koje navode i drugi istraživači (Cervone, 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005b), koji, takođe, ističu značaj verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva. Funkcija volje je, takođe, komponenta koja se kod darovitih jače izrazila u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se inače skreće sa pravca koji vodi ka cilju, tako da je kod njih proces samokontrole izražen u većem trudu, istrajnosti u procesu samokontrole od koga u suštini zavisi samoregulacija, a ona je, za razliku od akademski darovitih, kod ostalih ispitanika manje dostupan; unutrašnja zainteresovanost – nivo zadovoljstva koje potiče od učešća u aktivnostima učenja je kod darovitih, takođe, doprinela razlikama između ove dve grupe posmatranih studenata.

Takođe, u okviru subskale *motivacionih strategija* kod darovitih se jače izražavaju metakognitivne komponente učenja, poput: prepoznavanje problema; odlučivanje o tome šta je njegova suština; izbor koraka neophodnih za rešavanje problema; izbor načina prezentovanja informacija; pronalaženje strategija za određivanje koraka, odnosno kombinovanje komponenti; izbor mentalne reprezentacije za predstavljanje informacija, raspoređivanje mentalnih resursa, izbor težišta pažnje i nadgledanje toka rešavanja problema i evaluacija rešenja, i osetljivost za spoljašnji fidbek, a izrazita razlika nađena je u strategijama suočavanja sa neuspehom, koja je kod darovitih usmerena na rešavanje problema.

Ovo su značajne komponente samoregulacije koje i Sternberg (Sternberg, 1995, 1999) vezuje za pojam metakognicije, opisujući je kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja, što je bila prekretnica koja na kognitivni sistem i na njegov razvoj gleda kao na samo-modifikujući sistem, a na učenje kao na „samoregulisano učenje“, što je pomoglo da se upoznaju mehanizmi razvoja kognicije - kontekstualna inteligencija, značajna komponenta darovitosti. Time su ova shvatanja utirala put shvatanjima samodeterminacije u učenju. Sternberg (Sternberg, 2001, 2005a,b) je u trijarhičnoj teoriji inteligencije uvažio kontekst i time prihvatio „kontekstualni pristup“, čime je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti učenja i rezultata na kapacitet učenika da reguliše svoje učenje i na sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje, što se i nalazima koji se ovde prezentuju potvrđuje kao suštinski kapacitet za akademsku uspešnost.

U sadržajima posmatranih subskala kojima su se akademski daroviti jasno manifestovali superionije u odnosu na ostale studente jasno je istaknuta razlika u korist darovitih u pogledu unutrašnje motivacije, te oni slobodno slede svoja interesovanja, a kontinuum u kom je eksterna regulacija internalizovana, a autonomija i internalizacija, nalaze se na drugoj polovini kontinuumu te intrinzične motivacije. Dakle, identifikaciona regulacija manifestuje se kao veća autonomija, svesno vrednovanje cilja, lično značajnog koji sam bira i stvara osećaj samoodređenja kao nagradu za aktivnost, zadovoljstvo bavljenjem određenim aktivnostima tokom učenja, dok su kod ostalih ispitanika tipovi spoljašnje motivacije, odbrambena uverenja o kontroli i atribucije koje podstiču pasivnost (eksterni faktori); anksioznost, ciljevi izbegavanja grešaka, kompeticije, samozaštite, samopromocije, izbegavanja truda; motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam); strategije suočavanja sa neuspehom usmerene na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje, maštanje, skretanje pažnje) i usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema, ismevanje problema); površinsko kognitivno procesuiranje, izraženi u jačem stepenu, što ih kako i drugi autori nalaze (Gagne & Deci, 2005) gura u stanje amotivacije i slabi samoregulaciju.

### **Odnos crta ličnosti i komponenti samoregulacije**

Prethodni nalazi potvrdili su značaj komponenti samoregulacije za akademski uspeh darovitih studenata i time, kako je konstatovano, potvrdili prvu hipotezu. Druga se hipoteza bavi testiranjem pretpostavke o crtama ličnosti studenata kao faktora akademske uspešnosti. U tu svrhu posmatran je odnos između crta ličnosti i komponenti samoregulacije. U tabeli 4. vidi se koje od crta ličnosti koreliraju sa komponentama samoregulacije u učenju.

**Tabela 4. Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama komponenata samoregulacije učenja**

Komponente samoregulacije učenja N: 311		Savesnost	Prijatnost	Intelekt	Emoc. stabil.	Ekstraverzija
Skala motivacionih strategija	Pearson Correlation	<b>,146**</b>	<b>,121**</b>	<b>,189**</b>	<b>,133**</b>	<b>,137**</b>
	Sig. (2-tailed)	,001	,006	,000	,002	,002
Skala akademske efikasnosti	Pearson Correlation	<b>,351**</b>	<b>,115**</b>	<b>,144**</b>	<b>,096*</b>	<b>,203**</b>
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,001	,029	,000
Skala atribucije neuspeha	Pearson Correlation	- <b>,304**</b>	- <b>,226**</b>	<b>-,104*</b>	,027	-,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,018	,547	,680
Skala atribucije uspeha	Pearson Correlation	,054	- <b>,116**</b>	<b>,092*</b>	,055	,059
	Sig. (2-tailed)	,220	,008	,038	,210	,185
Skala ciljanih atribucija u učenju	Pearson Correlation	-,064	-,034	<b>,138**</b>	,060	<b>,181**</b>
	Sig. (2-tailed)	,145	,442	,002	,175	,000
Skala ispitne anksioznosti	Pearson Correlation	-,049	<b>,160**</b>	-,013	,028	<b>-,105*</b>
	Sig. (2-tailed)	,267	,000	,769	,522	,017
Skala suočavanja sa neuspehom	Pearson Correlation	,033	<b>,125**</b>	<b>,181**</b>	<b>,102*</b>	<b>,175**</b>
	Sig. (2-tailed)	,449	,005	,000	,021	,000
Skala samoregulisanog učenja	Pearson Correlation	<b>,327**</b>	<b>,295**</b>	<b>,331**</b>	<b>,109*</b>	<b>,274**</b>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,013	,000
Skala uverenosti u kontrolu	Pearson Correlation	-,061	- <b>,149**</b>	<b>,092*</b>	<b>,240**</b>	<b>,122**</b>
	Sig. (2-tailed)	,167	,001	,037	,000	,006
Traženje socijalne podrške	Pearson Correlation	<b>,113*</b>	<b>,253**</b>	<b>,209**</b>	<b>,126**</b>	<b>,191**</b>
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000	,004	,000

Correlations- \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Dalje statističke analize, tj. rezultati hijerarhijske regresijske analize, pokazuju da se na osnovu korišćenih blokova prediktora (pol, godina studija, crte ličnosti) može objasniti 27% varijanse školskog uspeha. Najbolji prediktor akademskog uspeha unutar postavljenog modela su crte ličnosti, koje objašnjavaju 21% varijanse akademskog uspeha, čime se potvrđuje i

druga hipoteza, jer crte ličnosti objašnjavaju značajan deo varijanse diskriminativnosti proaktivnog i odbrambenog obrasca samoregulacije i implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost sa ishodom učenja, te se u tom smislu mogu smatrati značajnim faktorom samoregulacije i akademskog uspeha. Deo koji se odnosi na atribuciju ide u prilog potrebi za daljim istraživanjima o konceptualizaciji depresivnog obrasca samoregulacije učenja. U *Tabeli 4. Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama kompetencija ličnosti* uočava se da se za *Intelekt* kao crtu ličnosti vezuje najveći broj komponenti samoregulacije učenja (*motivacionih strategija, akademske efikasnosti, ciljnih atribucija u učenju, suočavanje sa neuspehom, samoregulaciono učenje, uverenost u samokontrolu i traženje socijalne podrške*). Negativne korelacije ili niski nivo pozitivnih, u ovom slučaju, samo su potvrda odnosa koji je u korelativnom odnosu, a isti govori i o prirodi darovitosti, odnosno manifestovanju akademske darovitosti zahvaljujući jakoj *intelektualnoj crti*, koja se odnosi ne samo na opšte intelektualne sposobnosti, nego *podrazumeva aktivnu imaginaciju, estetsku senzitivnost, introspektivnost, preferenciju različitosti, intelektualnu radoznalost i nezavisnost mišljenja*. Otvorenost se u nekim definisanjima crta ličnosti vezuje za *intelekt*, a za osobe koje je ispoljavaju važi da su sklone eksperimentisanju, novim idejama i nekonvencionalnim vrednostima. Akademski daroviti su u ovom istraživanju u okviru crte intelekt manifestovali mnogo intenzivnije doživljavanje kako pozitivnih, tako i negativnih emocija u odnosu na osobe zatvorenog duha. Oni su nekonvencionalni, voljni da autoritet dovode u pitanje, spremni da prihvate nove etičke, socijalne i političke ideje, što naravno ne znači, kako nalaze i drugi istraživači, da su neprincipijelni (Smederevac et al., 2017). Osoba otvorenog duha može se pridržavati sistema vrednosti koji usvoji isto tako dosledno i odgovorno kao i tradicionalista. Ova otvorenost duha nije ekvivalent inteligencije, mada je u osrednjoj vezi sa indeksima obrazovnog statusa i merama inteligencije. Otvorenost duha je u najvišoj vezi sa divergentnim mišljenjem, intuicijom, tolerancijom na kognitivni nesklad... (ibidem), kao karakteristika kreativnog mišljenja, koji je druga komponenta u trijarhičnom modelu inteligencije prema Sternbergu (op. cit.) i koji u sadejstvu sa akademskom i praktičnom inteligencijom vodi uspešno ka samoostvarenju. A, kako nalazi u prethodnoj tabeli govore sami po sebi, dovoljna je konstatacija da je i ovaj nalaz potvrda značaja crta ličnosti, kao faktora u formiranju adekvatnog samoregulacionog modela učenja, koji vodi ka ostvarenju visokih intelektualnih potencijala, između ostalog i skladnim odnosima sa komponentama samoregulacije učenja i razvoja.

Kao značajna crta ispoljila se i *prijatnost*, koja se odnosi na emocionalnu toplinu i čovekoljublje, što jeste suština iste kao jedne od pet velikih osobina. *Prijatnost* podrazumeva i pridavanje važnosti harmoničnim međuljudskim odnosima, empatičnosti, što su česte osobine darovitih, a koje su se u ovom istraživanju ispoljile i kao dobri korelati sa komponentama samoregulacije

učenja. Isto važi i za *savesnost* koja se odnosi na sposobnost kontrole impulsa, samokontrolu. Savesne ličnosti su snažne volje, usmerene ka određenom cilju, tačne i pouzdane, što je u osnovi veze sa akademskim postignućima, kako se u tabeli vidi: *motivacionim strategijama, samoregulacijom učenja i adekvatnim snalaženjem u rešavanju problema - traženjem pomoći da se isti adekvatno reši*. Niska izraženost *savesnosti* kao crte ima dalekosežne posledice po razvoj (bezbriznost, besciljnost, odustajanje kada je u pitanju rad koji vodi nekom cilju; u većoj meri izražen hedonizam...). Za *savesnost* se vezuju i osobine: istrajnost, cilju usmereno ponašanje, preduzumljivost, principijelnost, posvećenost onome što se radi, preduzumljivost, kao osobine koja se odnose na odnos prema obavezama i postignuću.

*Emocionalna stabilnost* je, kako se u nalazima vidi, tesno vezana crta ličnosti za uspešno samoregulisanje učenja. Studenti sa jačom emocionalnom stabilnošću, staloženošću i relaksiranošću, u stanju su da se suoče sa stresnim situacijama bez ekscesne panične uznemirenosti, ne podležu iracionalnim idejama, dobro kontrolišu svoje impulse i imaju jače kapacitete za prevladavanje stresnih situacija, što je pomoglo u savladavanju motivacionih strategija, lakše nošenje sa neuspehom, pozitivnu atribuciju neuspeha i uspeha i prevladavanje stresa, a ovo je otvaralo put ka samoregulaciji i akademskom uspehu.

*Ekstraverzija* je tako značajno uticala na samoregulaciju učenja studenata, a manifestovana je kao socijabilnost, saradljivost u grupnom radu, asertivnost, aktivnost i komunikativnost, vedrina duha, otvorenost, optimističnost i energičnost. Introverti su se slabije manifestovali, a osobine koje bi se njima mogle pripisati odnose na: rezervisanost (ali ne i nedruštvenost), nezavisniji su i umereniji (ali ne i letargični i lenji) (Smederevac et. al. 2017 op.cit i Međedović et. al., 2017).

## Zaključci

Namere ovog istraživanja bile su da se sagleda značaj crta ličnosti za samoregulaciono učenje kod akademski darovitih studenta. Dakle, u fokusu su bili odnosi elemenata samoregulacije učenja i crta ličnosti iz ugla uspeha darovitih studenata. Testovi su pokazali da prosečna ocena na studijama korelira sa rezultatima na skali samoregulisanja učenja (KSU - baterija deset subskala) ( $r=0,471$ ) na nivou 0,01, što vodi ka zaključku da samoregulacija učenja predstavlja jedan od značajnih faktora za akademska postignuća, a nađeno je i da crte ličnosti objašnjavaju 21,1% varijanse diskriminativnosti proaktivnog i odbrambenog obrasca samoregulacije i implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost sa ishodima učenja. Ovim su dobijene informacije za formiranje šireg nacрта za novo istraživanje ovoga odnosa, jer je značajan deo varijansi u sagledavanju diskriminativnosti proaktivnog i odbrambenog obrasca samoregulacije pripao crtama ličnosti.

Nalazi su, takođe, nagovestitli da bi posebnu pažnju trebalo posvetiti atribucijama neuspeha, suočavanju sa neuspehom i motivacionim strategijama učenja, kao prediktorima akademske uspešnosti koji su tesno vezani za crte ličnosti i za koje se vezuje neuroticizam kao crta ličnosti.

Dakle, daroviti imaju akademska postignuća, između ostalog, zahvaljujući dobroj kombinaciji komponenti samoregulacije učenja, koja se uči, dakle za koju su značajne didaktičke strategije, ali i crtama ličnosti koje bi se morale uzeti u obzir pri personalizaciji učenja darovitih, jer se i na visokoškolskom nivou za podrškom u ovom smislu oseća potreba kod ne malog broja studenata.

Pol i godina studija nisu se pokazali kao značajni faktori za odnose posmatranih varijabli.

Iz prethodnih pregleda nalaza i kraćih interpretacija istih u zaključnom razmatranju izdvojilo bi se još samo par zapažanja koja imaju usmeravajući karakter za nove hipoteze, odnosno provere nalaza do kojih se došlo u ovom eksplorativnom istraživanju. Jedan od nalaza, koji ima karakter potreba za daljim rasvetljavanjem, odnosi se na *neuroticizam*, koji se kao crta nalazi kod nemalog broja sudenata (13%), a izražena je negativnim afektima u okviru atribucija neuspeha, ispitne anksioznosti i suočavanja sa neuspehom (strah, uznemirenost, osećaj krivice i povređenosti). Nailazi se i na pojedince sa slabijom kontrolom impulsa i slabijim kapacitetima za prevladavanje stresnih situacija, slabu koncentraciju i nedostatak istrajavanja u naporima. Ovaj je nalaz značajan, jer ovi studenti pribegavaju odbrambenim obrascima samoregulacije; koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ličnosti, ili status među onima do čijih im je percepcija stalo; koriste spoljnu atribuciju neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivnu neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što je u nalazima drugih istraživanja potvrđeno (Gojkov & Stojanović, 2010; Gojkov et al., 2014).

Može se, na osnovu prethodnog, zaključiti da neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014), a u osnovi ovih oblika ponašanja, kako se iz nalaza zaključuje, stoji struktura ličnosti. Lončarić (ibidem), takođe, navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati ličnosti ispitanih koji imaju nizak osećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne koriste obrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija, što je, takođe i u ranijim istraživanjima potvrđeno (Gojkov & Stojanović, 2010; Gojkov et al., 2014). Sve prethodno ide u prilog zapažanju da je kod ovih ličnosti motivacija za postignućem i trudom vrlo niska, kao i da imaju

negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima (Lončarić, 2014). Ovakav se obrazac u literaturi naziva depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja, iako i takvi pojedinci samoregulišu svoja ponašanja u skladu sa tim neprilagođenim obrascem, što svakako ne vodi ka visokim akademskim postignućima (Gojkov & Stojanović, 2010; Gojkov et al., 2014). Za dalja istraživanja u fokus bi bilo interesantno staviti pitanje: u kakvom odnosu ovo stoji sa crtama ličnosti, jer su nalazi ovog istraživanja pokazali da su studenti sa izraženim neuroticizmom skloniji da često smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija, ili ulaze u interakcije sa ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i ne trude se da izbegnu situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. U najgorem slučaju, mogu aktivno i kreirati takve situacije. Ovo bi posebno bilo korisno za didaktiku, tj. traganje za metodama kojima bi se davala podrška samopouzdanju, kao najboljem leku za motivaciona pokretanja sistema samoregulacije učenja, kao i za sve koji su u neposrednom radu sa darovitima.



---

---

## SVRHA KAO ASPEKT SAMODETERMINISANOSTI RAZVOJA DAROVITIH

Izražene sposobnosti darovitih u postavljanju ciljeva sebi u razumevanju namera u samoregulaciji (Paris & Winograd, 1999); Parks, 1998) i u doslednom samoshvatanju. Samoshvatanje kao razumevanje i davanje smisla budućem razvoju, svrha kojom se razvoj individue kristališe i usmerava tako što integriše ličnost (Damon, 2008). Značaj samodeterminisanosti za psihološki razvoj, stabilnost i akademska i druga postignuća (Bundick, Yeager, King & Damon, 2010; Eccles et al., 2015). Samodeterminisanost kao faktor za ostvarenja u profesiji i drugim oblastima života darovitih. U kojoj meri daroviti imaju jasno određene smernice sopstvenog razvoja, jasan cilj, smisao, svrhu i u kojoj meri ovo utiče na njihov razvoj, integraciju ličnosti. Vrednosti kojima se daroviti rukovode u ostvarivanju postavljenih ciljeva i koliko su zadovoljni svojim ostvarenjima? Teoretska osnova istraživanja - shvatanja autora koji nalaze da daroviti pojedinci predstavljaju grupu koja pokazuje raniju zrelost, sa izraženom sposobnošću samoregulacije (Renzulli, 2002; Zimmerman, 2008 a, b), kao i Bandurino (1986, 1997a, 2000, 2006) shvatanje samoregulacije koje uključuje koncept ciljem usmerenog ponašanja kojim se teži postizanju željenih ishoda. Prilozi za diskurs iza prethodnih teza su nalazi eksplorativnog istraživanja iz koga se izdvaja jedan aspekt šire posmatranog fenomena svrhe/smisla, usmeren na samodeterminisanost kao faktor profesionalnih i drugih životnih ostvarenja darovitih.

### Uvod

Samoregulacija ponašanja i učenja ima sada već skoro pola decenije dug razvojni put. U šezdesetim godinama XX veka u paradigmatskoj promeni, kojom na mesto bihejviorizma stupa na scenu kognitivna psihologija, geštalt modelima, Levinovom teorijom polja i istraživanjima motivacije, očekivanja i vrednosti Atkinsona i McClellanda (McClelland et al., 1953), stvaraju se osnove za nadolazeće modele samoregulacije. Ovaj korak označio je kognitivnu revoluciju, usmeravajući pažnju na kognitivne procese poput metakognicije, koja spaja motivacijske i kognitivne procese, te kognitivni psiholozi, pored znanja o znanju, dalje sve više pažnje posvećuju konceptima poput ciljeva, motivacije i afekata, a uporedo sa njima isto važi i za

psihologiju ličnosti. Značajan podstrek i teorijsku osnovu dala je Bandurina socijalno-kognitivna teorija - usmerila je pažnju ka motivaciji i kogniciji, naglašavajući, njihovom sinergijom, regulišuću ulogu u ljudskom ponašanju i učenju (Bandura, 1997b). Smatra se da je Bandurino shvatanje o potkrepljenju kao faktoru stvaranja očekivanja budućih ishoda i usmeravanju ponašanja ka određivanju ciljeva i samoevaluacije ponašanja u odnosu na postavljene ciljeve i standarde najznačajniji doprinos revolucionarnom preokretu ka perspektivi samoregulacije ljudskog ponašanja (Lončarić, 2014).

### **Teorijski okviri istraživanja samoregulacije**

Bandura je za teorijski okvir ovoga rada značajan zbog velikog doprinosa koji je njegova socijalno-kognitivna perspektiva dala istraživanju samoregulacije, konstrukta samoeфикаsnosti (Bandura, 1986; 1997d), koji objašnjava nastojanja osoba u ostvarivanju očekivanih pozitivnih ishoda i sprečanju potencijalnih neupeha, odnosno negativnih ishoda. Dakle, dao je objašnjenje za značaj težnji ka ostvarenjima i upravljanju osobe ka ostvarenju cilja. Smatrao je da vera u samoeфикаsnost znači izvesnu samoprocenu koja ima uticaja na određivanje ličnih ciljeva i uticaj na standarde i strategije kojima će se dalje rukovoditi u postizanju ostvarenih ciljeva. Uticaje vere u samoeфикаsnost i značaj istog za samoregulaciju ponašanja potvrdila su brojna istraživanja (Bandura, 1997d; Cervone, 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005b; Locke & Latham, 2002), a Carver i Scheier (1982) čine korak napred, dodajući vezi motivacije i kognicije i uticaju ovoga na samoregulaciju ponašanja kontrolnu povratnu vezu ("feedback control" Potvrde za značaj iste dalo je više istraživanja (Bransford et al., 1999; Mischel et al., 1996; Pintrich, 2000, 2003), dodajući ovom konceptu jači zamah u razvoju koncepta samoregulacije. Važno je dalje imati na umu da je razvoj koncepta povratne veze, kome su posebnu pažnju posvetili Carver i Scheier (Carver & Scheier, 1981, 1982, 1998, 2000; Carver, 2004) označio ulaznu funkciju, odnosno referentnu vrednost, kojim se meri odstupanje i primarni izlazni efekti koje percipira okolina. Ista ta okolina utiče na ulaznu funkciju i na neki način formira sposobnost osobe da modeluje sopstvene ciljeve, standarde, referentne vrednosti sopstvenih ciljeva i u tom sistemu ostvaruje sopstveni koncept povratne veze.

Značajno je pomenuti da su isti autori zaslužni i za ideju o smanjenju odstupanja ili negativnu petlju povratne informacije, koja, takođe, ima značajnu ulogu u modelovanju ponašanja, u smislu nastojanja da se dosegne postavljeni cilj, ili da se ličnost prilagodi standardu, kao i za ideju o povećanju odstupanja ili pozitivnu petlju povratne informacije kako bi modelovali strah od neuspeha ili moguće neprihvatljive slike o sebi (Carver i Scheier, 2000).

## Svrha kao fenomen samoregulacije

Prethodni nalazi i teorijski koncepti potvrđivani su nalazima mnogih istraživanja i time podupirali tezu o značaju svrhe, smisla života za psihološki razvoj i stabilnost individua (Bundick et al., 2008, Bundik et al., 2010; Colby & Damon, 1992; Damon et al., 2003; Eccles et al., 1998; Eccles et al., 2015; Hart & Fegley, 1995; Moran, 2016; Ryff, 1989), što je za nacrt ovog istraživanja bilo značajno uporište. Treba pomenuti i da su istraživanja, takođe, konstatovala da veliki broj osoba ne uspeva da dostigne pominjani stepen intrapersonalne integracije u smislu samoregulacije u prosocijalnom smislu, davanjem doprinosa društvu, dakle u svrhu viših moralnih ciljeva, kako ovo svojstvo, ili konstrukt, koncept (smisao/svrhu života, nastojanja ka samoostvarenju...), vide autori koji svrhu posmatraju kao intrapersonalnu sposobnost, ili konkretnije kao vid moralne darovitosti (Moran, 2009a; 2010), smatrajući da se ista, pre svega, odnosi na osobe koje su više okrenute ka ličnim ciljevima (lične koristi), a manje na ono čime mogu da prevaziđu sebe, odnosno na ono što sami mogu da pruže drugima. Za njih se smatra da nisu dosegli smisao, svrhu života na način koji bi se mogao podvesti pod intrapersonalnu ineligenciju, odnosno moralno samoregulisanje koje prevazilazi lične interese. Ali, ovo je poseban ugao shvatanja smisla života, te se smatra da, ipak, većina na neki način shvata sebe, ima definisane želje usmerene ka svojim potrebama. Dakle, i ne moraju svrha/smisao života biti usmereni i prema drugima, u smislu potreba za doprinosom drugima (Gestsdóttir & Lerner, 2007; Moran, 2009b), te isti, za razliku od prethodnih ne spadaju u grupu individua sa izraženim intrapersonalnim sposobnostima, odnosno moralnom darovitošću. Ovo shvatanje smisao/svrhu života posmatra iz ovako posebnog ugla, koji se smatra specifičnom vrstom inteligencije u Gardnerovom smislu, tj. intrapersonalnom inteligencijom (Moran, 2009a), iako nije direktno vezano za pitanje uticaja shvatanja smisla za nastojanja ka samoostvarenjima, itekako ima značaja za pitanja koja stoje u osnovi ovoga rada, jer je u suštini i jednog i drugog aspekta samoregulacija, koja se u jednom, ili drugom aspektu, ipak odnosi na samoregulaciju.

Za naslov ovoga rada i pitanje kojim se rad rukovodi: *U kojoj meri je samodeterminisanost faktor profesionalnih i drugih životnih ostvarenja darovitih?*, značajno je i pitanje sredine, tj. kulture za formiranje smisla/svrhe života kao orijentira u determinisanosti, te treba uzeti u obzir da su često ka sebi orijentisani ciljevi u nekim sredinama norma; da mnoge kulturološke poruke pojačavaju krajnju tačku lične sreće i životne satisfakcije (Diener & Diener, 1996; Gable & Haidt, 2005). Ovo objašnjava činjenicu da u ovakvim situacijama u potpunosti razvijena svrha u smislu orijentisanosti ka drugima može da bude izuzetna, darovita forma intrapersonalne inteligencije koja uključuje integraciju i posedovanje lične sposobnosti da izvlači značaj iz ličnog iskustva. Tako se od strane pomenutih autora ovaj kvalitet, vezan za shvatanje smisla, izražava u samosvesti sopstvenih motiva za delovanje, prepoznavanje efekta nečijih odluka i ponašanja na druge, i buduću

orijentaciju koja proširuje ova značenja, rezonovanje i efekte kroz životni plan jedne osobe. Ovo je nalaz istraživanja Seane Moran (2009a, 2017; Moran & Gardner, 2017) koja konstatuje i da je mali broj ispitanih u njenim istraživanjima sa očekivanom izražajnošću svrhe na uzrastu adolescencije za koji se pretpostavlja da je vreme za zrelo formiranje ovog fenomena.

Istraživanja drugih aspekata značaja svrhe, kao fenomena sa samoregulišućom funkcijom u razvoju ličnosti i izvan moralnosti nalaze da je ista izuzetno značajna za samoregulisanje razvoja ličnosti, odnosno omogućavanje samoostvarenja, profesionalnog i drugih vidova. Tako se prethodne konstatacije mogu uzeti kao razlozi za ovo istraživanje, tj. motivisanost pitanjima koja su u osnovi ovoga aspekta istraživanja.

Novija istraživanja pridaju značaja procesu samoregulisanog učenja, te su dati i nalazi o modelima kojima se nastoji podsticati preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, 2008a). U okviru ovoga posmatra se zasnivanje samoregulacije na povratnoj informaciji tokom učenja, ili prethodno pomenutoj „petlji“, što podrazumeva ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja radi korekcija u pravcu ostvarivanja zacrtanih ciljeva. Uz ovo se vezuje učestvovanje ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva (Zimmerman, 1998; 2008b), a samoregulacija učenja posmatra se iz ugla individualne, ali i socijalne perspektive.

Iza prethodnog nazire se da je za definisanje samoregulacije kao procesa značajno da pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima, da je proces usmeren ciljevima koje sama osoba određuje tokom vremena i u kontekstima koji su promenljivi (Karoly, 1993). Tokom istraživanja ovoga fenomena fokusirani su kognitivni modeli koji samoregulaciju učenja definišu kao metakognitivno regulisan proces koji za cilj ima adaptivno korišćenje kognitivnih taktika i strategija pri učenju. Osamdesetih godina prošlog veka kognitivni modeli učenja ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju. Glavni promoteri ovoga pristupa su Pintrich i Cimerman (Pintrich, 2003, Zimmerman, 1990; 2008a) koji ističu konstruktivnu prirodu samoregulacije, smatrajući da nadgledanje, regulisanje i kontrolisanje sopstvenog učenja uključuje kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne faktore (Nikčević-Milković et al., 2014; Kevereski i Starc, 2013; Kalin i Šteh, 2014).

Tako se u aktuelnim socijalno - kognitivnim pristupima pojedinci nalaze u interaktivnom odnosu sa okolinom, tj. oni deluju na okolinu, kao što i okolina deluje na njih. U osnovi ovoga shvatanja je teorijski pristup motivaciji koji podrazumeva reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih činilaca (Bojović, op. cit.). Naglasak je na pojedincu i njegovoj

percepciji stvarnosti. Nivo motivacije, emocija i ponašanja koje pojedinci preduzimaju zasnivaju se više na onome u šta sami veruju, nego na onome što je objektivno. U tom smislu, strukturu ličnosti čine:

- kompetencije – veštine rešavanja problema, nošenja sa zahtevima okoline;
- verovanja i očekivanja – misli o tome kakav je svet (verovanja) i kakav će biti u budućnosti (očekivanja);
- ciljevi – misli o tome što osoba želi da postigne u budućnosti; i
- standardi ponašanja – standardi u odnosu na koje vrednujemo sopstveno ponašanje (Ibidem).

Tako bi se dalje moglo reći da naša uverenja utiču na efekte koje će imati potkrepljenje. Zapravo, naše očekivanje u vezi sa potkrepljenjem više utiče na naše ponašanje nego na samo potkrepljenje, a za prethodno značajno je imati na umu da se centralnim mehanizmom ljudskog delovanja smatra samoefikasnost, pojam koji Bandura (1986) određuje kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno postizanju željenih ciljeva, kao i da se motivacija za učenje i ponašanje razvija postepeno, delovanjem činilaca socijalizacije, mehanizmima kao što su modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktne instrukcije od strane roditelja ili nastavnika (Brophy, 2010; Brofi, 2015). Tako da motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata napor, samoefikasnost, samoregulisanje, interes, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispoziciju ka učenju (Sužić, 2005, 2006), što se u brojnim istraživanjima potvrdilo u izraženim sposobnostima darovitih u postavljanju ciljeva sebi (Walker, 2004, 2006), u razumevanju namera (Brophi, 2015), Walker (2006) u samoregulaciji, (Eisenberger, Shanock, 2003) u upornosti, (Parks, 1998) u doslednom samoshvatanju. Samoshvatanje se definiše kao razumevanje i davanje smisla budućem razvoju, dakle, kao svrha kojom se razvoj individue kristališe i usmerava tako što integriše ličnost (Damon, 2008). Brojna istraživanja potvrđuju tezu o značaju samodeterminisanosti za psihološki razvoj, stabilnost i akademska i druga postignuća (Bundick et al., 2006; Eccles & Wigfield, 2002).

Ovako shvaćena samoregulacija i njene mogućnosti danas se shvataju kao naznačajnija sposobnost za razvoj potencijala i dalji uticaj na usmeravanje i održavanje kvaliteta života, psihičkog i mentalnog zdravlja, efikasnog učenja i sl.

Od skoro isključive posvećenosti razumevanju izvanredne dece i njihovih potreba pre tri decenije, danas se isto napušta u korist naglašavanja korisnosti izvanrednih pojedinaca da pruže prednost ekonomiji (Persson, 2019 a, b, c, d, e, 2018), a zagovara se i značaj visokih sposobnosti za buduću prosperitet zajednica (liderstvo, zakonodavstvo...); od uobičajenog fokusa o izuzetnom talentu ka obrazovnom kontekstu, obrazovnim politikama i resursima potrebnim za podršku ovoj populaciji. Ali, dalji pravci razvoja darovitih, ipak,

ne idu samo u tom smeru, tj. usmeravaju se u dva koloseka (Persson, 1998, 1999, 2000, 2018).

Istraživačke linije imaju dve perspektive: ličnu i socijalnu, što izaziva izvesnu frustriranost u istraživačkim krugovima i rezultira pokušajima da se iste približe. Dakle, da se pomire psihometrijska tradicija i stručna usmerenost, čemu tržišna orijentacija na polju darovitosti nije naklonjena, nego više ka pragmatičnosti, postignuću i profitu i vezuje se za stav: „Talenat ima malo značenja u apstraktu... vrednost imaju oni koji sebi mogu dodati novu vrednost“, jer od njihovih sposobnosti mogu da se vide koristi (Brown, 1987). Tako je danas u ovom smislu jasno prisutno ignorisanje približavanju pomenutih perspektiva, te ostaje i dalje kao izazov i javni poziv istraživačima i praktičarima diskurs o stavovima poput prethodno pomenutih, kao i izjave upućene nauci, praksi, obrazovnoj politici i drugim akterima: „Svidelo se to vama ili ne, priroda jednostavno nije politički korektna“ (Kanazava, 2010, prema: Persson & Aktas, 2019b).

Ovo paradoksalno polje, bez sjedinjujućih tendencija ostaje i dalje otvoreno, iako neke ideje nude mogućnosti za rešenjem. Jedna od njih odnosi se na proučavanje darovitosti i talenta iz ugla dinamike filogenetskog razvoja i adaptivnosti ljudske prirode, što čovek nosi u sebi kao posebno, endogeno svojstvo. Ovakav pristup smatra se meta-teorijom koji bi se mogao posmatrati kao okvir, matrica za susretanje drugih pristupa (Persson et al., 1982; Peterson & Seligman, 1984; Peterson et al., 1993), pogodnijih za približavanje lične i socijalne perspektive, a time i veće naučne koristi za obe.

Novija istraživanja zasnivaju se (Carver, 2004) na shvatanju samoregulacije kao procesa samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja, u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije u usmeravanju razvoja, što se uz uspešnost samoregulacije da se vezuje i za značaj verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, kao osnovi pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva, smatra prihvaćenom definicijom konstrukta samodeterminisanosti (Cervone, 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005a).

Dodajmo na ovom mestu, samo kao crticu, još jednu značajnu činjenicu koja je, moglo bi se reći, bila presudna u smislu otvaranja perspektive ka razvoju konstrukta, toka razvoja i modelovanja konstrukta samoregulacije. Promene koje su ovo omogućile odnose se na promene shvatanja na polju inteligencije, konstrukta koji je značajna komponenta darovitosti, a koje su tekle uporedo i utirale put shvatanjima samodeterminacije. One su u suštini Sternbergovog shvatanja inteligencije koje omogućuje shvatanja o fenomenu samoregulacije. Sternberg (Sternberg et al., 1996) je u trijarhičnoj teoriji inteligencije uvažio

kontekst i time prihvatio „kontekstualni pristup“, čime je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti i učenja i rezultata na kapacitet subjekta da reguliše svoje učenje i na sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje. Ovo je bila prekretnica koja na kognitivni sistem i na njegov razvoj gleda kao na samo-modifikujući sistem, a na učenje kao na „samoregulisano učenje“, što je pomoglo da se upoznaju mehanizmi razvoja kognicije - kontekstualna inteligencija (Sternberg, 2005a). Tako su dalja istraživanja pridala značaj modelima kojima se podstiče preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka akademskim postignućima (Zimmerman, 1995, 2002) uz koje se vezuje učestvovanje ličnosti u procesu učenja, pokretanjem metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva. Darovitost Sternberg (2005 a, b) opisuje kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju; njegova teorija inteligencije tumači darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije potpuno isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Trijarhičnu teoriju inteligencije, odnosno teoriju uspešne inteligencije je zasnovao na široj definiciji sposobnosti.

U ovoj teoriji, inteligencija se definiše kao sposobnost da se u životu postigne uspeh koji je prema ličnim merilima i merilima sociokulturnog miljea kome osoba pripada; a uspeh zavisi od sposobnosti osobe da iskoristi svoje prednosti i da ispravi ili kompenzuje slabosti. Uspeh se postiže kroz balans analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti - balans se postiže u cilju prilagođavanja, modelovanja i izbora okruženja (Ibidem). Ključ uspešne inteligencije je u uravnoteženosti sva tri aspekta, što se kod darovitih jasno manifestuje (Sternberg, 1999). Uspeh se postiže kroz balans analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti - balans se postiže u cilju prilagođavanja, modelovanja i izbora okruženja. Ključ uspešne inteligencije je u uravnoteženosti sva tri aspekta (Sternberg, 2005b). Istraživanja (Zimmerman, 2002, 2008b) su potvrdila da specijalizovano znanje učenika, korišćenje kognitivnih strategija i samoregulacija do određene granice utiču na akademsko učenje.

Za naslov ovoga rada značajno je shvatanje da osoba koja je jednom postigla visok nivo samoregulacije učenja, ne mora više potpuno da bude svesna procesa koji se odvijaju (Gojkov, 2009). Uspešnost neke intervencije i treniranja veština učenja zavisice i od uspešnosti nastavnikovih nastojanja da pomognu učenicima da novonaučene strategije samoregulacije prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts et al., 2000; Boekaerts & Niemivirta, 2000). Nađeno je da metakognitivne komponente objašnjavaju oko 21% varijanse skorova. Intelektualne sposobnosti su objasnile oko 29%. Samoefikasnošću kao pojmom Bandura (Bandura, 1986, 1988, 1991, 1997) dalje nadograđuje pojam samoregulacije, dajući mu funkciju regulatora putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne.

Takođe, treba imati na umu i da se u dosezanju postavljenih standarda ističe uloga ličnosti koja doprinosi da se u samoregulaciji biraju načini koji

odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, a retka istraživanja nagoveštavaju da se crte ličnosti uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije. Značajno je pomenuti druge pravce u istraživanju samonadgledanja, kao što je, npr., Baumajsterova Teorija snage samokontrole (Baumeister et al., 1998) u kojoj se snazi volje daje krucijalno mesto u samoregulaciji. Tako ograničenja samokontrole objašnjavaju neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister et al., 1994), ali je ona, iako značajna, ipak samo jedan aspekt samoregulacije, a drugi aspekti su borba sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom.

Poznat je veći broj modela, koji kao osnovno obeležje imaju faze koje se razlikuju po načinima pokretanja i održavanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja (Weinstein, 2002). Razlike u broju faza promene idu od nedostatka svesnosti o problemu do neodlučnosti o preduzimanju akcije, analize efekata preduzimanja akcija i započinjanja istih, do uspešnog održavanja istih i izbegavanja povratka na neželjeno stanje (Lončarić, 2014). Funkcija volje je u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju, tako da proces samokontrole podrazumeva trud u procesu samoregulacije od koga u suštini zavisi samoregulacija, a on često nije u svim situacijama dovoljno dostupan.

Za sigurnije razumevanje samoregulacije značajni su i koncepti kojima teorija atribucije, kao teorijski okvir, tragajući za uzrocima koje će osoba koristiti u određenoj situaciji da objasni postignuće, nastoji da bliže zaviri u fenomen samoregulacije. Hajdger (Hadger, prema: Lončarić, 2014) je jedan od autora koji se više posvećuju istraživanju fenomena atribucije u kontekstu samoregulacije ponašanja. On smatra da na interpretaciju uzroka uspeha/neuspeha utiče više faktora. Jedan od pravaca kojima ide ova teorija trasiran je pitanjem: kako ljudi objašnjavaju postignuće, tj. ponašanje usmereno ka postizanju određenog cilja. Suština fenomena atribucije u samoregulaciji je u shvatanju da svaka osoba nastoji da otkrije i interpretira uzroke sopstvenih uspeha ili neuspeha, a sam proces atribucije odvija se u tri faze (Kearsley, 2011):

- ponašanje se posmatra;
- određuje se kao namerno i
- pripisuje se unutrašnjim ili spoljašnjim uzrocima.

Regulacija motivacije definiše se (Wolters, 2003, 2011) kao aktivnost kojom se podstiče i održava da se istraje u aktivnosti i ostvare određeni ciljevi. Kao efikasne strategije samoregulacije motivacije najčešće se pominju:

- Samouslovljavanje, tj. proces primene spoljašnjih potkrepljivača ili kazne;
- Podsećanje na ciljeve koje podrazumeva da osobe imaju određenu ciljnu orijentaciju i koriste svoje misli kako bi istrajali u aktivnosti.



- Pojačavanje interesovanja za aktivnosti, što zadatak čini zanimljivijim i izazovnijim;
- Pojačavanje samoefikasnosti je strategija kontrolisanja vlastitih očekivanja i samoefikasnosti kroz produkciju različitih kognicija (Bojović, 2017).

Samoregulaciju kod darovitih sputavaju:

- odbrambena uverenja o kontroli i atribucije koje podstiču pasivnost (eksterni faktori);
- anksioznost, ciljevi izbegavanja grešaka, kompeticije, samozaštite, samopromocije, izbegavanja truda i povećanja popularnosti;
- motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam);
- strategije suočavanja sa neuspehom usmerene na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje, maštanje, skretanje pažnje) i usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema, ismevanje problema);
- površinsko kognitivno procesuiranje (minimalni zahtevi i doslovno memorisanje), čime se mentorstvo u radu sa darovitima i na studijama podrazumeva (Ibidem).

Razvoj se efikasno podstiče, kako Cigler (Ziegler, 2005, Ziegler et al., 2006) ističe u „darovitom okruženju“, „pametnom kontekstu“ ili u „žarišta talenata“. Ovi koncepti formirani su na shvatanju da se ne samo pojedinci razlikuju u svojim potencijalima da stvore izvanredna postignuća, nego se i okruženja, isto tako razlikuju u svojim potencijalima da omoguće izvanredna postignuća.

Savremena shvatanja razvoja talenata tvrde da meta nadarenog obrazovanja više nije nadareni pojedinac, već agregat koji se sastoji od pojedinca i njegovog materijalnog, društvenog i informacionog okruženja (Ibidem). Pitanja koja slede su: koji su indikatori postignuća izvanrednosti, dokle ide izvanrednost pojedinaca, da li postoje kriterijumi za izvanrednost, da li ih je moguće odrediti, ili da li ih je potrebno određivati? A, iza ovoga, logično sledi i pitanje koliki je značaj shvatanja smisla/svrhe života kao orijentira za usmeravanje ka samoostvarenju?

U nastojanju da se dođe do odgovora na prethodna pitanja pažnja se najpre skreće na još neke značajne komponente psihološkog blagostanja. Kao prva nameću se emocije, koje su u literaturi često posmatrane od strane hedonistički orijentisanih autora. Tako su ranije autori (Bradburn, 1969) subjektivno blagostanje posmatrali i merili kao dominantnu afektivnost, a danas se razlikuju emotivni i kognitivni aspekt subjektivnog blagostanja. Istraživanja (Kahneman, 1999, Kahneman, et al., 1993, 1999; Kahneman & Kruger, 2006) su obuhvatila više aspekata emocija u subjektivnom osećaju blagostanja (načine održavanja prijatnih i potiskivanja neprijatnih emocija,

promene emotivnih stanja, značaja koji se u emotivnom smislu daje određenom događaju, stil odgovora...). Zaključci ovih istraživanja konstatuju da su prijatna osećanja znatno učestalija u odnosu na neprijatna, te da većina individua ima pretežno visoko subjektivno blagostanje (Diener & Lucas, 2000 a,b).

Istraživanja eudemičke orijentacije (Rogers, 1963, prema: Bajić-Rakić, 2016) nalaze da je u odnosu na hedonističko proučavanje subjektivnog blagostanja potrebno više značaja pridati pitanjima mere u kojim subjekti uspevaju da ostvare svoje potencijale i na koji način se odnose prema svojim emocijama; koliko ih potiskuju i kako se to odražava na njihovo psihološko blagostanje, ili zdravlje. Tako nalazi (DeNeve i Cooper, 1998) ukazuju da osobe koje imaju visoko represivne tendencije imaju niže subjektivno blagostanje. U okviru ovoga, značajno je pomenuti da eudemičko shvatanje blagostanja, za razliku od subjektivnog blagostanja ne uključuje emocije kao sastavnu komponentu, te se smatra da visokopsihološko blagostanje dovodi do porasta prijatnih emocija i ispituje odnos afektiviteta i psihološkog blagostanja. U literaturi se pominju nalazi istraživanja (Ryff & Singer, 1998, prema: Bajić-Rakić, 2016) kojima se posmatranjem odnosa psihološkog i subjektivnog blagostanja došlo do umerene korelacije, a iz ovoga je zaključeno da se emocije mogu tretirati kao katalizator zdravlja, te se naglašava značajna povezanost pozitivnih emocionalnih iskustava i dimenzije *Pozitivni odnosi sa drugima*. Uz prethodno, značajno je pomena i da su nalazi konstatovali da (Sheldon i saradnici, 1996, prema: Bajić-Rakić, 2016) dnevno variranje u doživljaju zadovoljenja bazičnih potreba; na interpersonalnom nivou su doživljaj *autonomije i kompetencije* prediktori sreće i vitalnosti, a da je na intrapersonalnom nivou fluktuacija u doživljaju zadovoljenja ove dve potrebe značajan prediktor fluktuacije afekata. Nalazi istraživanja (Reis et al., 2000), potvrđuju isto.

Za razumevanje značaja svrhe kao aspekta samodeterminisanosti razvoja darovitih posebno se naglašava uloga ličnosti, a time i individualnih razlika u psihološkom blagostanju. Pitanja uloge faktora ličnosti za domen psihološkog blagostanja bilo je predmet brojnih istraživanja, koja su, uglavnom, bila usmerena ka testiranju adaptacionog modela psihološkog blagostanja. Izdvojiće se nekoliko zapažanja iz ovih nalaza:

- Postoji značajna povezanost crta ličnosti i nivoa psihološkog blagostanja;
- Hereditarnost temperamenta u istraživanjima sa blizancima potvrđuje značajnu genetsku komponentu prijatnog i neprijatnog afektiviteta (Lykken & Tellegen, 1996; Tellegen, Lyken, Bouchard, Wilcox, Wilcox, Segal i Rich, 1988, prema: Bajić-Rakić, 2016); dakle, nalazi se da je oko 50% varijabiliteta prijatnog afektiviteta i oko 80% neprijatnog varijabiliteta uslovljeno genetskim faktorima.

- Potvrđeni su i prethodno pomenuti zaključci o vraćanju na bazični nivo zadovoljstva i sreće, nakon reakcija na životne događaje, pod uticajem genetskog determinizma.
- Istraživanja petofaktorskog modela ličnosti i subjektivnog blagostanja su pokazala da socijalnost korelira sa prijatnim afektivitetom, a ekstraverzija i neuroticizam su povezani i sa prijatnim i sa neprijatnim afektivitetom (šire o značaju crta ličnosti, odnosima sa sredinom i genetskom uticaju u eudemičkom konceptu psihološkog blagostanja na osnovu teorije samodeterminacije videti u: Bajić-Rakić, 2016).
- Validnost multidimenzionog modela Ryff-ova (1997, prema: Bajić-Rakić, 2016) potvrđuje međuodnos crta ličnosti (*ekstraverzije, savesnosti i niskog neuroticizma* sa dimenzijama: *samoprihvatanje, ovladavanje veštinama i svrha života; Otvorenost ka iskustvima i ekstraverzija* su povezane sa *personalnim rastom; Prijatnost i ekstraverzija* su povezane sa *pozitivnim odnosima sa drugima, Neuroticizam povezan sa autonomijom* i psihološkim blagostanjem (Schmutte i Ryff, 1997).
- Nalazi istraživanja fiziološkog aspekta blagostanja idu u prilog zaključku da su psihološko i fizičko zdravlje izraženo povezani, kao i da postoje velike individualne razlike u načinima reagovanja na narušeno fizičko zdravlje i blagostanje, tako da osobe sa višim psihološkim blagostanjem imaju bolje fizičko zdravlje (Više o ovome videti kod: Bajić-Rakić, 2016).

### **Teorijski modeli psihološkog blagostanja i njihova empirijska validacija**

Za razumevanje nalaza koji će se dalje prikazati, i u diskusiji istih, dobro je kratko pomenuti i Teoriju samodeterminacije, koja naglašava značaj motivacije za samodeterminaciju i razlikuje dve vrste motivacije koje su u složenom odnosu interakcije pojedinca sa okruženjem: autonomnu i kontrolisanu motivaciju (Gagné, 1995). Unutrašnja motivacija podrazumeva da osoba slobodno sledi svoja interesovanja. Kontinuum opisuje stepen u kom je eksterna regulacija internalizovana, a tipovi spoljašnje motivacije, koji se razlikuju prema stepenu autonomije i internalizacije, nalaze se na sredini kontinuuma. U okviru ovih procesa internalizacija opisuje tri procesa: introjekciju, identifikaciju i integraciju (Gagne & Deci, 2005). Za teoriju samodeterminacije je značajno posvetiti posebnu pažnju amotivaciji kao stanju bezvoljnosti, stanju koje karakteriše nepostojanje samousmerenosti i istrajnosti (Ibidem), što je čest uzrok neostvarenosti darovitih pojedinaca, odnosno odsustva samodeterminacije kod pojedinca sa izraženim visokim intelektualnim potencijalima.

Nakon prethodnog, moglo bi se zaključiti da je samoregulacija motivacije - ključni koncept u oblasti samoregulisanog učenja (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 2011). „Voljna kontrola“ smatra se aspektom samoregulacije koji

se odnosi na motivaciju i emocije (McCann & Garcia, 1999). Nalazi istraživanja potvrđuju da se i jedno i drugo svojstvo (Sansone & Harackiewicz, 2000; Sansone & Thoman, 2010) individualno značajno razlikuju u procesu samoregulacije motivacije. Tako nivo i pravac motivacije nisu statični činioci koje pojedinci unose u situacije učenja, nego pre dimenzije koje pojedinac može svesno regulisati tokom vremena i u različitim kontekstima.

Za komparaciju nalaza ovog istraživanja sa nalazima drugih istraživača na ovom polju značajni su nalazi istraživanja psihološkog blagostanja, čiji je jedan element svrha/smisao života (Ryff & Singer, 2004). Teorijskih modela ovog koncepta je više, a ovde će se pomenuti samo neke od suštinskih crta nekih od njih, koje su bliže vezane za svrhu, kao komponentu ovih modela.

Tako autori koji objašnjenje konstrukta psihološkog blagostanja zasnivaju na nasleđu, formiraju tzv. adaptacioni model u čijoj osnovi je shvatanje da individue intenzivno reaguju na nove životne događaje ili uslove, ali da se tokom vremena habituiraju i vrate na bazični nivo funkcionisanja; dakle, na osnovni nivo zadovoljstva i sreće koji je prethodio životnom događaju koji je izazvao intenzivno reagovanje. Iza ovoga sledi Brickmanovo i Kämpelovo tumačenje (Brickman & Campbell, 1971), po kome je adaptacija kompletna i neizbežna, te ništa nema konstantan uticaj na nečiju sreću i da je beznadežno pokušavati učiniti nekog srećnijim. Isti autori smatraju da fenomen adaptacije osuđuje ljude da žive na hedonističkom točku, da traže nove nivoe stimulacije samo da bi održali stare nivoe subjektivnog zadovoljstva, te da nikada ne dostignu vid permanentne sreće ili zadovoljstva (Ibidem). Ova ideja je u osnovi teorije bazičnog nivoa, po kojoj individuini geni determinišu nivo sreće koji je moguće dostići tokom života, koja se može uvećati, ili umanjiti usled nekih događaja, ali ova odstupanja od bazičnog genetski determinisanog nivoa su privremena i nakon izvesnog vremena sreća se neizbežno vraća na taj nivo, koji je uglavnom nisko do umereno zadovoljstvo (Diener & Diener, 1996).

Testiranje ovog modela nije izdržalo detaljniju empirijsku proveru, jer su nalazi istraživanja došli do malih uticaja demografskih varijabli na subjektivno blagostanje (Diener & Suh, 1999). Ipak, ima i onih koji su podržali model adaptacije.

Smatra se da je najjača podrška dobijena istraživanjem fenomena psihološkog osećaja zadovoljstva i sreće kod blizanaca i usvojene dece, u kome su posmatrane proporcije varijabilnosti subjektivnog blagostanja koja se može objasniti genetikom. Telegen i saradnici (Tellegen, et al., 1988, prema: Bajić-Rakić 2016) su našli da se 48% varijanse subjektivnog blagostanja može objasniti genetikom, preostalih 40% varijanse okolinskim ili slučajnim varijacijama koje su nezavisne od porodične sredine, a samo 12% varijanse se može objasniti porodičnim uticajima. Takođe su i novija

istraživanja (Lykken & Tellegen, 1996) potvrdila prethodne nalaze da odrastanje u istim porodičnim uslovima ne utiče na sličnosti u nivou subjektivnog blagostanja u srednjim godinama. Konstatacije se odnose na činjenicu da je korelacija prvih i poslednjih odgovora (nakon 10 godina) svakog ispitanika bila 50%, korelacija ranog odgovora jednog blizanca i kasnog odgovora drugog blizanca je bila 40%. Ovaj podatak govori u prilog genetskoj determinisanosti, iako dvojajčani blizanci ne pokazuju analognu korelaciju.

Tako zaključuje da navedeni nalazi idu u prilog pretpostavke da postoji neki bazični nivo blagostanja svake osobe, odnosno značaj genetskog uticaja, tj. konstataciju da prijatni, odnosno neprijatni događaji prouzrokuju pozitivno ili negativno odstupanje od ovog bazičnog nivoa. Vremenom se odstupanja smanjuju i vraćaju na individuin bazični nivo. Uz prethodno, značajna je konstatacija da postoje i istraživanja koja dovode u pitanje postavke adaptacione teorije i brojne kritike o kojima se ovde ne može šire diskutovati. Navešće se samo konstatacija da kritike idu u smeru da stabilne komponente subjektivnog blagostanja nisu hereditarne i slučajne u meri u kojoj to tvrdi teorija adaptacije, da nisu toliko značajne kao nestabilne, te da nasledno, ono nije genetički predodređeno i može se menjati ponašanjem. Suština kritika proizilazi iz metodoloških ograničenja studije slučaja kojom je vršeno istraživanje sa blizancima, a u suštini je problem tvrdnja da porodično okruženje nema sistematski efekat na subjektivno blagostanje (Hoffman, 1991, prema: Bajić-Rakić, op. cit. 14).

Ovi i drugi kritički tonovi uzdrmali su temelje pretpostavki adaptacione teorije, ali i dalje postoji pitanje tačnosti teze da promene nivoa subjektivnog blagostanja mogu biti rezultat samo događaja koji su van kontrole individue. Tako prostor za drugačija viđenja stvari još postoji, te autori koji smatraju da, iako subjektivno blagostanje može u velikoj meri biti nasledno, dostizanje sreće je svakome moguće. Ovo shvatanje podržavaju nalazi istraživanja, kojima se konstatuje da su brojni faktori (bračno stanje, socijalni odnosi, religiozna uverenja, određenje realnih ciljeva, težnja da se oni ostvare... prediktori visokog subjektivnog blagostanja (Lucas et al., 2003; Hotard et al., 1989, prema: Bajić-Rakić, 2016; Diener & Biswas-Diener, 2002). Značajno za ove nalaze je i to što ukazuju na uticaj stila života (Byrnes, 2005) za sreću, pre nego obrnuto, ali i činjenica da ostavljaju mogućost postojanja i drugih varijabli koje uzrokuju, jedno i drugo. Ovo otvara prostor za nova istraživanja za testiranje hipoteza modela adaptacije. Uz prethodno je značajna napomena (Byrnes, 2005) da do sada nije eksperimentalno testirano pitanje da li nekom intervencijom može da se dugoročno usreći prosečno srećna osoba. Zato bi se, na osnovu prethodnog kratkog pregleda nalaza značajnijih istraživanja, koji su bili usmereni ka adaptacionom modelu, ili tzv. teoriji bazičnog nivoa, moglo zaključiti da se isti može samo do neke mere prihvatiti, te bi se kao krajnji zaključak mogla uzeti konstatacija da su za sada prihvatljivi, kao tačni, jer su empirijski potvrđeni nalazi o stabilnim komponentama

subjektivnog blagostanja, kao visoko nasledni, ali i da životne promene mogu imati permanentan efekat na subjektivno blagostanje (Ibidem). Tako pouzdan način da se unapredi nečija životna sreća, ili zadovoljstvo životom nije utvrđen, ali isto tako nije kao hipotetička mogućnost ni sasvim odbačen, te se stalo kod zaključka da su u međusobnom odnosu genetske predispozicije i sredinski faktori, kao i da je unapređivanje nečijeg zadovoljstva, odnosno sreće ipak moguće i smisljeno (Ibidem).

Za nalaze istraživanja koji se u ovom radu posmatraju, kao i za neke od nalaza u drugim radovima u okviru ove monografije interesantni su podaci koji se odnose na teorijske modele psihološkog blagostanja i značaja varijabli poput pola, obrazovnog nivoa, uzrasta i dr. u dosadašnjim istraživanjima istih. Neki od njih će se dalje kratko navesti.

Dosadašnji nalazi istraživanja efekta pola na psihološko blagostanje su nekonzistentni, a značajn efekat pola pokazao se kod hedonističke orijentacije (Spreitzer & Snyder, 1974), ali je u nekim istraživanjima slabog, ili bez efekata na subjektivno blagostanje (Lucas & Gohm, 2000; Roothman et al., 2003, prema: Bajić-Rakić 2016). U istraživanjima koja nalaze značaj pola na osećaj psihološkog blagostanja konstatuje se da žene manifestuju više i prijatne i neprijatne afekte (Lucas & Gohm, 2000, prema: Bajić-Rakić 2016)). Nalazi istraživanja eudemoničke orijentacije potvrđuju nalaze o efektu pola na psihološko blagostanje. A, što se tiče samih razlika, konstatovano je da žene ostvaruju više skorove na dimenzijama *Pozitivni odnosi sa drugima* i *Lični rast* (Ibidem).

Posmatranje drugih dimenzija (Ryff & Singer, 2004), na uzorku odraslih konstatuje razlike u odnosu na pol i uzrast. Tako je konstatovano da muškarci uzrasta od 60 do 74 godina pokazuju najviši nivo *Samoprihvatanja*, a žene istih godina najniži, a druga istraživanja (Perez, 2012) nalaze da žene ispoljavaju jače *Pozitivne odnose sa drugima*, kao i da studentkinje pokazuju viši nivo *Svrhe života*, a studenti viši nivo *Autonomije*. Međutim, prethodno navedene nađene polne razlike, iako statistički značajne, su malih uticaja (parcijalni eta kvadrat je 0.017), kao i uticaji obrazovanja i bračnog statusa koji su još manji. Uticaj pola je značajan samo na *Samoprihvatanje*, ali je i ovde veličina uticaja i dalje mala (parcijalni eta kvadrat je 0.015), s tim što Bajić-Rakić (2016), za razliku od prethodnih istraživača, konstatuje da žene imaju viši nivo *prihvatanja* u odnosu na muškarce kod *Samoprihvatanja* u odnosu na muškarce. Kao objašnjenje za ove razlike ista vidi u značaju kontrole uzrasta u ovom istraživanju za razliku od nalaza u studiji Ryff i Singer (2004).

Ralika je, takođe, nađena kod faktora *Samoprihvatanje*, na koje značajno utiču *Svrhe života* i *Lični rast*, a na ovim dimenzijama žene postižu više skorove od muškaraca (Ryff, 1995; Perez, 2012), te se zaključuje da žene u odnosu na muškarce imaju nešto pozitivniji pogled na sebe i druge, te sebe

doživljavaju generalno kompetentnijim, sa izraženijim osećanjem svrhe i doživljajem sposobnosti postavljanja i ostvarivanja ciljeva, te da su sklonije preduzimanju akcija sa svrhom samorazvoja (Bajić-Rakić, 2016). U istom pravcu ide i zaključak o prethodno nađenim polnim razlikama za koje se sada tvrdi da nisu u skladu sa rodnim stereotipima, po kojima se pretpostavljalo da su žene pasivnije, zavisnije i empatičnije, te da muškarci pokazuju veći stepen *Samoprihvatanja* i *Autonomije*, a žene, kako je prethodno konstatovano više izražene *Pozitivne odnose sa drugima*. Ovi nalazi upućuju, kako Bajić-Rakić (2016) zaključuje, na dalje istraživačke poduhvate, odnosno dalju empirijsku validaciju rodnih stereotipa, tj. značaja pola za psihološko blagostanje.

Slična se konačna konstatacija može izvesti i nakon istraživanja značaja nivoa obrazovanja, kao varijable za psihološko blagostanje za koji je, takođe, nađeno da postoji statistički značajan uticaj, ali veoma mali (parcijalni eta kvadrat = 0,011). Ista pozitivna, ali niska povezanost psihološkog blagostanja i nivoa obrazovanja, nađena je i u više istraživanja hedonističke i eudemonističke konceptualizacije blagostanja (Ryff et al., 2004). Takođe je zaključeno da subjektivnom blagostanju obrazovanje doprinosi primarno kroz profesiju, a da u slučajevima kada se uticaji profesije i prihoda drže pod kontrolom značaj obrazovanja postaje veoma mali (Argyle, 1999). Isto važi i za uticaj obrazovanja na *Autonomiju* i *Pozitivne odnose sa drugima* (parcijalni eta kvadrati su 0.018 za *Autonomiju* i 0.011 za *Pozitivne odnose sa drugima*). Bajić-Rakić (2016) tako zaključuje da se ovi nalazi razlikuju od rezultata Ryff-ove i saradnika (2004) po kojima sa rastom nivoa obrazovanja rastu i nivoi svih dimenzija osim *Autonomije* za koju je, čak, karakterističan pad za oba pola kod koledža, a rast je naveći kod *Ličnog rasta* i *Svrhe života*. Mada je kod ukupnih rezultata najviši nivo *Autonomije* kod oba pola sa visokom školom, fakultetom, magisterijem ili doktoratom, dok najniži nivo imaju ispitanici sa završenom ili nezavršenom osnovnom školom. Isto je i na dimenziji *Pozitivni odnosi sa drugima*. Autorka Bajić-Rakić (2016) zaključuje da se može očekivati da ispitanici sa višim obrazovanjem imaju „viši uvid u dimenzionalnost svoje ličnosti uz svest o svojim dobrim i lošim aspektima, procenjuju svoje ponašanje na osnovu sopstvenih standarda, pokazuju niži nivo konformizma i veću spremnost da se izbore za svoje mišljenje i stavove“ (Ibidem). Dakle, u interpretaciji ovog nalaza navodi se da nivo obrazovanja stoji u osnovi razvijenih sposobnosti snalaženja u interpersonalnim odnosima, postojanju bliskih relacija i pozitivnoj orijentaciji ka planiranju sopstvenog života.

Prethodni, kao i nalazi o značaju drugih varijabli (bračnog stanja, afektivnog stila, optimizma, pesimizma i depresivne ličnosti, fizičko, zdravstveno stanje, anksioznost, samostišavanje, samoprocene materijalne situacije...) na psihološko blagostanje, doveli su do zaključka da posmatrani model u slučaju uključivanja drugačijih relacija među ispitivanim varijablama daje drugačiju sliku u odnosu na prethodni model; dakle, adekvatnije relacije u odnosu na

pretpostavljene u prethodno sprovedenim analizama (Bajić-Rakić, 2016). Tako najveći uticaj na psihološko blagostanje ima optimizam, zatim sledi pesimizam, a uticaji depresivne ličnosti i uzrasta, iako značajni, su mali. Sa druge strane, psihološko blagostanje ima najveći uticaj na pozitivan afektivitet i zadovoljstvo životom, dok su uticaji na negativan afektivitet, anksioznost, subjektivnu procenu materijalne situacije i fizičkog zdravlja mali. Takođe se konstatuje da u odnosu na prethodne rezultate, kada se uzmu u obzir i veze među eksternim varijablama, afektivni stil više nije značajan za psihološko blagostanje, te isto ono gubi značaj za procenu samostišavanja na koje pesimizam ima značajan direktan uticaj, te se pretpostavlja (Bajić-Rakić, 2016) da su drugačije relacije među ispitivanim varijablama adekvatnije u odnosu na relacije pretpostavljene u prethodno sprovedenim analizama; da je pesimizam medijator veze psihološkog blagostanja i samostišavanja (Bajić-Rakić, 2016), te se da zaključiti da mlade osobe, sa višim nivoom optimizma, nižim nivoom pesimizma i sa manje karakteristika depresivne ličnosti imaju i više psihološko blagostanje, što dalje vodi ka manjoj anksioznosti, boljim procenama materijalne situacije i zdravstvenog stanja (Ibidem). Pedagoške praktične implikacije vide se u kreiranju kurikuluma usmerenih ka prepoznavanju dominantnog optimističnog ili pesimističnog atribucionog stila, i ka stvaranju situaciono odgovarajućeg atribucionog stila (Ibidem). U svrhu ovoga je krajem prošlog veka postavljen šestodimenzioni model psihološkog blagostanja Carol Ryff čija je validnost ispitivana u prethodnom prikazu nalaza istraživanju. Nalazi brojnih istraživanja validnosti ovoga su ga naizmenično potvrđivali i opovrgavali (Kafka & Kozma, 2002; Springer & Hauser, 2006; Abbott et al., 2006; Villar et al., 2010). Vrednosti ovoga modela, smatra se (Bajić-Rakić, 2016), su njegova multidimenzionalnost – iako konfirmativne faktorske analize nisu potvrdile šestodimenzioni model (nezavisno od dužine primenjene skale); na osnovu eksploratorne faktorske analize je ekstrahovano tri faktora psihološkog blagostanja: *Samoprihvatanje* (doživljaj samokompetentnosti, zadovoljstvo sobom, osećaj smisla života i spremnost za lični razvoj), *Autonomija* i *Pozitivni odnosi sa drugima*.

Za ovaj naslov je značajna konstatacija da je faktor *Samoprihvatanje* – zasićen stavkama iz četiri dimenzije Carol Ryff za koje je utvrđena visoka interkorelacija (Ryff & Keyes, 1995; Springer & Hauser, 2006; Abbott et al., 2006): *Samoprihvatanje, Svrha života, Lični rast i Ovladavanje okruženjem*.

Nađeno je, takođe, da je faktor *Autonomija* korespondentan sa dimenzijom *Autonomija* iz šestodimenzionog modela Carol Ryff, a odnosi se na stepen samostalnosti, odlučnosti i razvijenu sposobnost autonomnog donošenja odluka (Ibidem), a faktor *Pozitivni odnosi sa drugima* je, takođe, korespondentan sa dimenzijom *Pozitivni odnosi sa drugima* iz šestodimenzionog modela Carol Ryff, a odnosi se na razvijenu *sposobnost snalaženja u interpersonalnim odnosima, postojanje bliskih relacija sa drugima i pozitivna orijentaciju ka planiranju sopstvenog života*.



Interesantno je dalje posmatrati nalaze ovog istraživanja po kojima se filozofska polarizacija hedonizam – eudemonizam prenela i u oblast psihološkog blagostanja, u kojima se različitim varijablama definiše hedonističko, subjektivno blagostanje i eudemonističko, psihološko blagostanje. Ovo je uticalo na ciljeve istraživanja, te je jedan od njih bilo ispitivanje relacije mera subjektivnog i psihološkog blagostanja. Mere subjektivnog blagostanja su bile *zadovoljstvo životom, pozitivan integrativan afektivitet*, a mere psihološkog blagostanja su ekstrahovani faktori: *Samoprihvatanje, Autonomija i Pozitivni odnosi sa drugima* (Ibidem). Tako istraživači konstatuju da nalazi prethodnih istraživanja potvrđuju (Keyes et al., 2002) distinkciju konstrukata subjektivnog i psihološkog blagostanja, ali je izvor varijanse mera oba ova konstrukta prema eksploratornoj i konfirmatornoj analizi isti, što ukazuje na mogućnost da oba konstrukta nisu kvalitativno različita, nego da samo predstavljaju različite mere istog latentnog konstrukta (Bajić-Rakić, 2016). Nalazi ukazuju i na indicije da su mere psihološkog i subjektivnog blagostanja različite mere istog latentnog konstrukta, dakle na mogućnost da su ovi konstrukti različiti aspekti istog konstrukta, te generalizacija nalaza i opšti zaključak traži nove empirijske validacije.

Za ovu monografiju značajni su zaključni nalazi, koji se odnose na sledeće:

- šestodimenzioni model Carol Ryff nije potvrđen,
- predložena je trodimenziona struktura psihološkog blagostanja,
- postoje indicije da su psihološko, eudemonističko i subjektivno, hedonističko blagostanje samo različite mere istog latentnog konstrukta,
- mere psihološkog blagostanja su prediktori mera subjektivnog blagostanja,
- stil partnerskog afektivnog vezivanja ima efekat na psihološko blagostanje,
- psihološko blagostanje je prediktor anksioznosti i samostišavanja,
- optimizam, pesimizam i depresivna ličnost su prediktori psihološkog blagostanja,
- psihološko blagostanje je značajan prediktor subjektivnih procena fizičkog zdravlja i materijalne situacije,
- utvrđen je efekat pola, obrazovanja i bračnog statusa na psihološko blagostanje,
- strukturalni model psihološkog blagostanja, njegovih prediktora i konsekvencata ukazuje na medijaciju pesimizma u relaciji psihološko blagostanje – samostišavanje i ne pokazuje značaj afektivnog stila i demografskih varijabli (osim uzrasta) za predikciju psihološkog blagostanja (Rakić Bajić, 2016).

## **Teorija samodeterminacije kao osnova razumevanja motivacije u učenju i samorazvoju**

Teorija samodeterminacije je po njenim zastupnicima, a sve više i od većine istraživača na području učenja i poučavanja, osnova za razumevanje motivacije individua, tj. služi kao prvi korak u posmatranju psiholoških potreba za kompetencijom, autonomijom i povezanošću, što čini osnovu psihološkog razvoja, integriteta i blagostanja (Ryan & Frederick, 1997) i samokongruentnosti (Sheldon & Elliot, 1999). Značajna je napomena da se prethodno pomenuti autori slažu oko pitanja značaja zadovoljenja potreba, kao prirodnog cilja ljudskog života, koji se manifestuje u svrsi ljudskih poduhvata, a blagostanje posmatraju u prvom redu kao postizanje efikasnog funkcionisanja, samoostvarenje, a manje kao ispunjenje želja. Autori, poput Ryana i Decia (2002), autonomiju, kompetenciju i povezanost smatraju osnovnim faktorima unapređenja blagostanja, za razliku od Ryff-ove koja ove potrebe smatra dimenzijama blagostanja (Bajić-Rakić, 2016)

Teorija samodeterminacije bavi se sagledavanjem faktora koji utiču na osećaj psihološkog blagostanja, ili zadovoljstva ostvarenjima tokom života, koje se i u nalazima istraživanja ovog naslova posmatraju, i daje odgovore na pitanja o razvojnim procesima u različitim razvojnim periodima i socijalnim kontekstima, poput škole, radne sredine i drugih socijalnih organizacija i komunikacija. Tako istraživanja Ryana i Decija (2000) nalaze da bazične potrebe nemaju isti značaj u svim socijalnim grupama ili kulturama, ali smatraju da je uskraćivanje zadovoljenja ovih potreba u osnovi negativnih psiholoških posledica u svim socijalnim ili kulturnim kontekstima. Tako se zaključuje da kontekstualni, kulturalni i razvojni faktori indirektno utiču i na razvoj, integritet i blagostanje i to, po njihovoj oceni, na interpersonalnom i na intrapersonalnom nivou analize. Po teoriji samodeterminacije, zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba utiče na subjektivno i psihološko blagostanje, što dalje znači i da utiče na psihološko zdravlje, mada nisu nalazi svih istraživanja saglasni oko ovoga (Ryan & Deci, 2000, Nix et. al., 1999), te nalaze da je važan faktor osećaja blagostanja, zadovoljstva zbog uspeha, u direktnoj vezi sa osećanjem autonomije pri izvršenju aktivnosti. Ovo je razlog što se stavovi teorije samodeterminacije koriste za tumačenje odnosa osećaja psihološkog blagostanja i samoaktualizacije, vitalnosti i mentalnog zdravlja.

Za razumevanje nalaza, koji se dalje u ovom tekstu daju, značajni su i rezultati istraživanja Ryana (1993), koji konstatuju da intrinzično usmereni ciljevi, za razliku od ekstrinzičnih, odnosno instrumentalnih potreba, imaju u osnovi potrebe za autonomijom, afektivnom vezanosti i kompetencijom i predstavljaju pozitivne prediktore subjektivnog blagostanja, za razliku od ekstrinzičnih koji su negativni prediktori blagostanja, što, kako se dalje u nalazima istraživanja koja se u ovom tekstu predstavljaju, nije potvrđeno. Takođe, nalazi koji se dalje predstavljaju nisu saglasna ni sa nalazima

istraživanja (Ryan, 1993) koji pokazuju da su samoprihvatanje, afilijacija i osećanje zajedništva pozitivno povezani sa psihološkim blagostanjem, a finansijski uspeh, socijalna priznanja i dr., negativno povezani sa psihološkim blagostanjem.

Interesantni su nalazi retkih studija o razvoju sa genetskog aspekta subjektivnog blagostanja. Tako su Tellegen i saradnici (1988, prema: Bajić-Rakić, 2016) konstatovali da oko 50% subjektivnog blagostanja može da se pripiše genetici, a Ryan i saradnici (1996) smatraju da uslovi u kojima dete odrasta mogu da objasne bar neki deo preostale varijanse. Ovim se ukazuje na mogućnost da se koriguju intraindividualne varijacije subjektivnog blagostanja, da se pomere u stepenu do koga individue nastoji ka ostvarenju svojih potencijala i uspešnom zadovoljenju intrinzičnih ciljeva.

### **Filozofski aspekt eudemonizma i hedonizma**

Jedan od značajnih aspekata posmatranja fenomena psihološkog blagostanja je filozofski, a u okviru istoga je pitanje odnosa eudemonizma i hedonizma, njihovih sličnosti i razlika, za koji se vezuju i nalazi istraživanja koji se dalje prikazuje. Diskursi ovog pitanja obično kreću od Aristotelovog shvatanja srećnog života i razlika između hedonizma i eudemonizma, po kome se hedonizam odnosi na smisao života umeren potragom za srećom, a eudemonizam podrazumeva da se do sreće dolazi činjenjem dobra.

Diskurs ide dalje u pravcu Aristolevog shvatanja srećnog života usmerenog ka potpunom ostvarenju individuinih potencijala, ili vrline. Aristotel smatra da osoba ima odgovornost da prepozna „istinski self - daimon“, ili potencijal i živi u skladu sa njim. Tako ideal treba da bude ono ka čemu se teži, ono što daje smisao i usmerava, vodi ostvarenju u životu, a ostvarenje istoga smatra se ispunjenjem smisla života (Waterman, 1990, prema: Bajić-Rakić, 2016). U ovoj kratkoj skici jasno je da Aristotel naglašava značaj realnosti socijalnih vrednosti poput znanja, prijateljstva, etike..., kao elemente dobrog života u kome se potencira razvoj vrline kao komponente moralnosti i u kome se prijatna osećanja integrativni deo eudemonije. U diskursu ovog shvatanja primećuje se Aristotelovo visoko vrednovanje eudemonije, a hedonizam se posmatra kao manje značajan oblik sreće (Ibidem).

Hedonistička shvatanja naginju u pravcu prihvatanja mišljenja da su ljudi usmereni ka postizanju prijatnosti/zadovoljstva i izbegavanju ili minimiziranju bola, te naglašavaju afektivni aspekt, uz argumentaciju da ni vrline, same po sebi, ne obezbeđuju dobar i ispravan život, navodeći da i osobe koje imaju razvijen osećaj svrhe, smisla i uspeha ne moraju nužno voditi dobar i moralan život (Kashdan i sar, 2008), što se iz aspekta nalaza istraživanja o smislu/svrsi života koji se dalje predstavljaju pokazuje kroz slabu manifestaciju intrapersonalne sposobnosti, odnosno male spremnosti za angažovanje u smislu opšteg dobra i veće izraženosti u stremljenju ka

ostvarenju ličnih ciljeva, nastojanjima ka lagodnosti materijalne i porodične obezbeđenosti.

Za nalaze koji se dalje prikazuju, značajne su konstatacije istraživača po kojima izvori zadovoljstva obuhvataju širok dijapazon fizičkog, socijalnog i psihološkog aspekta i razlikuju se od individue do individue (Waterman, 2008). Značajna je i napomena da o povezanosti prijatnih osećanja i vrlina govori Lokov opis zadovoljstva kao snažnog motivatora, a koje se može dostići uvežbavanjem vrlina (Kashdan i sar, 2008), te bi ovde dobro pristajala poznata maksima "Uspeh najbolje uspeva".

Za razumevanje istraživanja koja se dalje predstavljaju značajno je navesti da nalazi savremenih istraživača prave razliku između eudemonizma i hedonizma, tako da postoje dva pravca u proučavanju ovih pojmova. Hedonistički pristup se odnosi na proučavanje sreće i zadovoljstva životom (Ryan & Deci, 2000), a eudemonički blagostanje definiše aktivnostima koje su u skladu sa nečijom prirodom i prihvaćenim vrednostima (Waterman, 1993), procenom realizacije individualnih potencijala (Ryff, 1995) i iskustvom svrhe - smisla u životu (Ryff, 1989), kako je u istraživanju koje se dalje prikazuje shvaćeno.

Suštinska razlika u savremnim istraživanjima hedonističkog i eudemoničkog shvatanja smisla/svrhe života ogleda se u:

- eudemonija se doživljava samo tokom aktivnosti koje bude najviše potencijale, bilo kroz realizaciju sklonosti i talenata ili svrhovitog života, a hedonistička iskustva mogu da proizađu kako iz pasivnih, tako i iz aktivnih iskustava;
- dok ponavljanje aktivnosti koje proizvode hedonističko uživanje vodi vremenom do zasićenja, postoji težnja ka ponavljanju eudemoničkih iskustava;
- smatra se da većina ljudi doživljava hedonistička iskustva u okviru nekoliko istih kategorija ponašanja, eudemonička iskustva karakteriše idiosinkratičnost;
- lakše se pronalaze razlike nego sličnosti u individualnim eudemoničkim iskustvima, dok hedoničko zadovoljstvo može da se realizuje kroz bilo koju akciju u okviru bilo koje kategorije aktivnosti koje produkuju zadovoljstvo;
- eudemonija se doživljava samo u odnosu na neke specifične akcije (Bajić-Rakić, 2016); šire o aktivnostima po kojima se ova dva pojma razlikuju videti u: (Bajić-Rakić, 2016).

Za naslov ovog teksta značajni su nalazi studija Waterman-a (1993) i drugih istraživača koji konstatuju da su hedonističko i eudemoničko blagostanje dva povezana, ali različita konstrukta. Zato su dalja merenja rešenje za pitanje da li su hedonističko i eudemoničko blagostanje dva kvalitativno različita pojma ili su samo različiti aspekti proučavanja istog konstrukta rešila idejom o

integraciji (Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002; Keyes, 2005, 2007; Kashdan i sar., 2008; Waterman, 2008).

Tako, Kashdan i saradnici (2008) revidiraju dosadašnje studije navodima nalaza koji su u prilogu zaključka o isprepletenosti hedonističkog i eudemoničkog blagostanja. Tumačenje je u sledećem: sama definicija eudemoničkog i hedonističkog blagostanja Kashdan (Kashdan i sar., 2008) navodi konceptualna preklapanja – vitalnost ili smirenost, osećanje živosti je integrisano u eudemoniji (Nix i sar., 1999), a istovremeno je pozitivni afektivitet i ključni element subjektivnog blagostanja. Takođe, smatra se da se kognitivni aspekt subjektivnog blagostanja, odnosno zadovoljstvo životom može poistovetiti sa apstraktnim mišljenjem koje je imanentno eudemoniji. Zadovoljstvo životom se procenjuje apstraktnim procenama i istovremeno se može posmatrati na nivou kognitivnih procena pojedinačnih životnih domena (Kashdan i sar., 2008).

Značajno je pomenuti da je u istraživanjima potvrđena visoka povezanost eudemoničkog i hedonističkog blagostanja, te da je utvrđeno da su personalni ciljevi povezani sa višim nivoom zadovoljstva životom i pozitivnim afektivitetom (McAdams i de St. Aubin, 1992), kao i da su *altruizam i pomaganje* visoko povezani sa pozitivnim afektima (Batson i Powell, 2003, prema: Bajić-Rakić, 2016)). Takođe je nađeno da balans između autonomije, rasta i povezanosti stoji u vezi sa porastom subjektivnog blagostanja (King i sar., 2006), što potkrepljuje stavove o konceptualnoj sličnosti dve dominantne koncepcije psihološkog blagostanja pre nego o njihovoj potpunoj različitosti.

Noviji pokušaji razrešenja pitanja relacije eudemoničko-hedonističko blagostanje uključuju konstrukciju instrumenta za procenu blagostanja preko dve hedonističke dimenzije (Iskustvo zadovoljstva i Izbegavanje neprijatnih aktivnosti) i dve eudemoničke dimenzije (Lični rast i Doprinos) i poređenje laičkih i naučnih koncepcija blagostanja (McMahan i Estes, 2010, Ng, Ho, Wong i Smith, 2003, prema: Bajić-Rakić, 2016). Ovo može da se uzme kao potvrda za stav da oba ova pojma, svaki na svoj način, pa i zajedno, ukazuju na veličinu kompleksnosti pojma shvatanja pojma psihološkog zadovoljstva, a u okviru ovoga i shvatanja smisla/svrhe života, kao jednog od suštinskih aspekata istog, a time se i samo tumačenje nalaza istraživanja koje se dalje predstavlja poziva na isto i omogućuje da se uz manje ograničenja shvati širina fenomena svrhe/smisla života i značaja istog za samoregulaciju učenja i razvoja ličnosti.

Dosadašnji rezultati ukazuju da se laičko i naučno shvatanje psihološkog blagostanja ne razlikuju drastično, te da sadrže i hedonističke i eudemonističke aspekte (McMahan i Estes, 2010; Pflug, 2009, Tseng, 2007). Prikazane konceptualizacije psihološkog blagostanja, bez obzira na svoje razlike i međusobne kritike imaju i zajedničku, bilo implicitnu ili eksplicitnu,

ideju da je psihološko blagostanje složen, multidimenzioni koncept koji se može proučavati sa različitih aspekata, te ostavljaju prostora za dalja i preciznija ispitivanja odnosa pojedinačnih dimenzija ili aspekata, kao i njihovih kauzalnih veza (Bajić-Rakić, 2016).

Prethodni teorijski akcenti i nalazi i refleksije su u osnovi podsticaja za istraživanje kojim se posmatra samodeterminisanost kao faktor za ostvarenja u profesiji i drugim oblastima života kod ispitanika koji imaju visok intelektualni potencijal, dakle, namere da se sagleda u kojoj meri daroviti imaju jasno određene smernice sopstvenog razvoja, jasan cilj, smisao, svrhu i u kojoj meri je ovo uticalo na njihovu integraciju i razvoj. U okviru ovoga je i namera da se sagledaju vrednosti kojima su se daroviti rukovodili u ostvarivanju postavljenih ciljeva i koliko su ispitanici zadovoljni svojim ostvarenjima. Tako se za naslov kojim se ovaj rad bavi, svrha kao fenomen (purpose - svrha, namera, namena) posmatra u smislu psihološkog kontrolnog sistema (Martin, 2009) koji upravlja ponašanjem (Kerpelman, 2001; Kerpelman & Pittman, 2010). Svrha se ovde posmatra kao orijentir ličnog ponašanja pojedinca, u smislu sigurnog pravca, odnosno jasne orijentacija u usmeravanju njegovih snaga, te se kao takvo svojstvo sagledava iz ugla značaja za postignuća. Pitanje koje se iza prethodnog postavlja traga za odgovorom o izraženosti svrhe kod intelektualno superiornih osoba (članovi MENSE), misli se na suštinu smisla/svrhe života kojom se oni rukovode, ili su se rukovodili u toku svog dosadašnjeg života, ili kojom se i dalje rukovode; koliko je svrha jasno kod njih izražena; šta čini njenu suštinu i koliko je ona značajna za ostvarenja, za doseganja životnih ciljeva koje su sebi zacrtali. Ovo je pitanje, kako je prethodno navedeno, uzeto iz jednog šireg nacrtu kojim su posmatrana i druga pitanja, a pre svega pitanje moralne superiornosti darovitih, u ovom slučaju članova MENSE u Srbiji, odnosno fenomen svrhe kao intraperonalne darovitosti kod darovitih.

Ova, i mnoga druga, pitanja još uvek su predmet interesovanja brojnih istraživača, jer dosadašnji nalazi nisu jednoznačni, tj. saglasni. Dakle, za istraživanje koje se ovde predstavlja, izdvaja se samo deo nalaza pomenutog šireg istraživanja koje je svrhu/smisao posmatralo iz aspekta intrapersonalnih sposobnosti, kao samoregulišuću sposobnost moralno darovitih. Ovaj naslov bavi se aspektom samoregulacije svrhe kao determinišuće varijable u smislu značaja iste za samoshvatanje i davanje smisla samorazvoju i stabilnosti ličnosti. U tu svrhu će se upotrebiti deo nalaza pomenutog istraživanja za sagledavanje problema, koji se izražen u obliku pitanja odnosi na sledeće: Koliki značaj ispitanici članovi MENSE pridaju smislu života koji se odnosi na uticaj samoshvatanja, davanja smisla sopstvenom razvoju i stabilnosti, kao samoregulatornom svojstvu ovog fenomena na polju *profesionalnih i drugih životnih ostvarenja*? Dakle, koliko je svrha, kao koncept ciljem usmerenog ponašanja kojim se teži postizanju željenih ishoda prisutna kod ispitanih članova MENSE. U sklopu ovog pitanja su i aspekti uticaja nivoa obrazovanja i profesije, kao elemenata kulture.

Cilj istraživanja je da se sagleda kako članovi MENSE, kao osoba sa visokim intelektualnim potencijalima, smatrani intelektualno darovitima, shvataju smisao/svrhu života, odnosno koliko je u tom njihovom shvatanju smisla života izražena svrha; koliko je dosledno samoshvatanje, davanje smisla sopstvenom razvoju i stabilnosti značajno za ispitane članove MENSE i koliko značaja pridaju smislu života, kako bi se moglo zaključivati o tome koliko je samoregulisanje, jasno razumevanje, određenost, jasno strukturisanje svrhe/smisla sopstvenog razvoja, kao samoregulatornog svojstva značajno za strukturisanje *profesionalnih i drugih životnih ostvarenja* članova MENSE.

Za ovako postavljen cilj značajno je bilo posmatrati:

- Na koji način ispitani kristališu i usmeravaju sopstveni razvoj; imaju li razvijen smisao/svrhu života kao orijentir razvoja, koje vrednosti strukturiraju svrhu/smisao života intelektualno superiornih pojedinaca (članovi MENSE), odnosno koliko je u strukturi smisla života ista izražena?;
- U kojoj meri je za shvatanje smisla/svrhe života i njenog uticaja na ciljeve i načine njihovog ostvarivanja, odnosno samoregulisanje sopstvenog razvoja i stabilnosti ličnosti, značajan pol, godine starosti, nivo obrazovanja; uspeh tokom sticanja obrazovanja? Ovim se sagledava i pitanje u kojoj meri se mogu prihvatiti konstatacije da veliki broj osoba ne uspeva da dostigne svrhu/smisao, kao intrapersonalnu integraciju, ili u kom se periodu razvoja kod darovitih javlja formirana svest o smislu/svrši života?

Na osnovu prethodnog, opšta je pretpostavka da je shvatanje smisla/svrhe života kod darovitih pojedinaca izraženo svojstvo, te da, kao takvo, predstavlja značajan faktor samoregulacije sopstvenog razvoja, u ovom slučaju članova MENSE, kojima su utvrđene visoke opšte intelektualne sposobnosti bile uslov za članstvo u ovoj asocijaciji, odnosno koji imaju IQ iznad proseka (iznad 130 IQ, što se, uglavnom, uzima kao indikator nadprosečnih intelektualnih sposobnosti i ubraja u jedan od indikatora darovitosti oko koga se, bar, većina istraživača slaže da je jedna od značajnih stavki za definisanje fenomena darovitosti).

Radne hipoteze:

- Članovi MENSE pridaju značaj smislu/svrši života;
- Članovi MENSE imaju jasno izraženo, dosledno samoshvatanje, kojim strukturiraju i usmeravaju sopstveni razvoj i načine njihovog ostvarivanja, odnosno samoregulisanje sopstvenog razvoja;
- Razlike u strukturisanju svrhe/smisla života članova MENSE uzrokuju varijable: pol, godine starosti, profesija, nivo obrazovanja i uspeh tokom sticanja obrazovanja.

*Prediktorske varijable:* pol, godine starosti, uspeh i nivo obrazovanja.

*Kriterijska varijabla:* pridavanje značaja smislu života, dosledno samoshvatanje sopstvenog razvoja i konceptualizacija svrhe (struktura, imaginacija projekcije sebe i namera u budućnosti).

## Metod

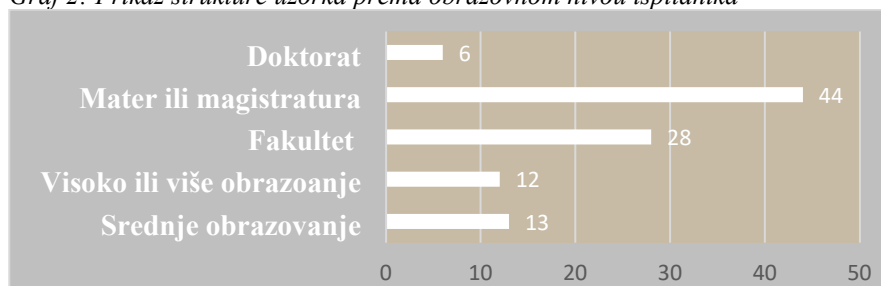
Istraživanje iz koga se u ovom radu uzima samo deo koji se odnosi na samoregulaciju, tj. strukturisanje *profesionalnih i drugih životnih ostvarenja* članova je eksplorativnog karaktera, vršeno metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. Osnovno opredeljenje za ovakav pristup našlo se u fenomenu koji se istražuje, dakle, u kompleksnosti fenomena svrhe i njenog značaja za samoregulaciju i integraciju ličnosti darovitih, kao i u, do sada još nedokučenom, njihovom međudnosu.

Uzorak čini 103 članova MENSE Srbije, a opis uzorka daje se dalje u grafičkom prikazu prema posmatranim varijablama:

*Graf 1: Prikaz strukture uzorka prema polu ispitanika*

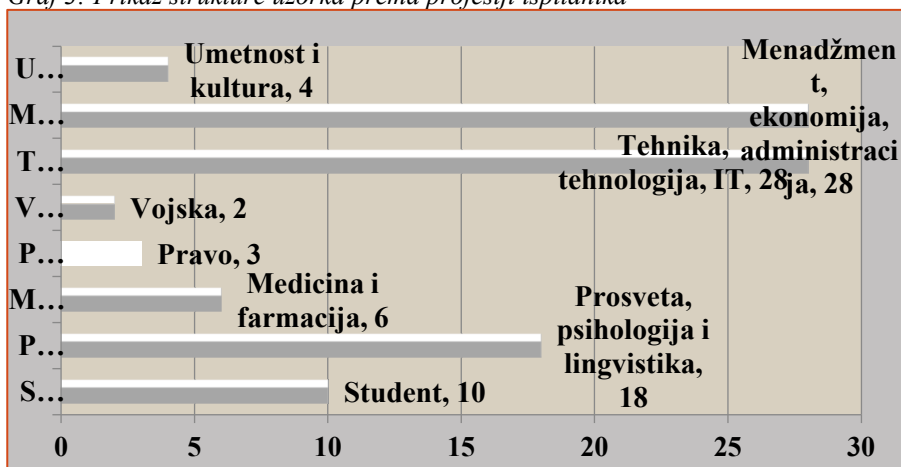


*Graf 2: Prikaz strukture uzorka prema obrazovnom nivou ispitanika*



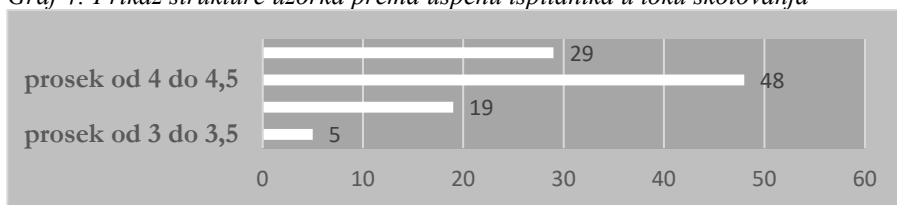


Graf 3: Prikaz strukture uzorka prema profesiji ispitanika



Za posmatranje odnosa svrhe i uspeha ukupna prosečna ocena izračunata je pomoću formule:  $M(O1^1, O2^2, (O3^3-5^4))$ . Ispitanici su, zatim, razvrstani na osnovu uspeha u toku studija u 4 grupe: 1. grupa (prosek od 3 do 3,5); 2. grupa (prosek od 3,5 do 4); 3. grupa (prosek od 4 do 4,5); 4. grupa (prosek od 4,5 do 5).

Graf 4: Prikaz strukture uzorka prema uspehu ispitanika u toku školovanja



Ispitanici su prema godinama starosti svrstali u 5 kategorija: 1. grupa – mlađi od 20 godina, 2. grupa – od 20 do 30 godina; 3. grupa – od 30 do 40 godina; 4. grupa – od 40 do 50 godina; 5. grupa – stariji od 50 godina.

Grafik 5: Struktura uzorka prema uzrasnoj dobi ispitanika



<sup>1</sup> Prosečna ocena u osnovnoj školi

<sup>2</sup> Prosečna ocena u srednjoj školi

<sup>3</sup> Prosečna ocena na osnovnim studijama

<sup>4</sup> Prosečnu ocenu u toku studija preveli smo sa skale 5-10 na skalu 1-5, kako bismo ujednačili skale za sve tri ocene.

Kratkim osvrtom na prethodne grafičke prikaze opisa uzorka, značajne za odnose posmatranih varijabli i testiranje hipoteza moglo bi se zaključiti da se ispitanici po polu brojčano manje razlikuju nego po drugim karakteristikama (pol: 43 ženskih - 60 muških); prema obrazovnom nivou broj ispitanika sa fakultetskom i master diplomom je mnogo veći u odnosu na druge; prosveta, tehnika i menadžment su frekventniji od drugih profesija; prema uspehu su najbrojniji sa srednjom ocenom 4,5; a prema starosnoj dobi dominiraju ispitanici od 30 do 50 godina starosti.

Kako je prethodno pomenuto, uzorak čine članovi MENSE, što znači da su njihovi intelektualni potencijali utvrđeni po standardnoj proceduri koja je za ovu asocijaciju poznata. Ispitivanje je vršeno on-lajn, a kao instrument korišćen je upitnik U-SŽ-M, rađen za potrebe ovog istraživanja - modifikovana skala Likertovog tipa od S. Moran (2009a), kako bi se procenilo u kojoj meri ispitanici osećaju da su pronašli smisao, da su identifikovali svrhu za koju misle da čini dobar smisao njihovog života, a korišćeni su i elementi skale (Ryff, 1989; delimično iz Steger & Frazier, 2006 i iz Diener et al., 1985). Kategorisanje odgovora uključilo je tri nezavisna procenitelja, upućena u fenomen i predmet istraživanja, čije su procene usaglašene i svrstane u kategorije. Pri proveru relijabilnosti instrumenta Cronbach's Alpha Based on Standardized Items iznosio je 0,558, što se prihvatilo kao zadovoljavajuće.

Od statističkih postupaka za nalaze koji se ovde prikazuju korišćen je SPSS statistički paket za utvrđivanje postojanja statistički značajne zavisnosti (Deskriptivna statistika, klaster analiza, T - testovi nezavisnosti uzoraka, jednofaktorska ANOVA, parcijalna korelacija, Post Hoc test - Multiple Comparisons; Leventov test - Test homogenosti varijanse.

### **Nalazi i interpretacija**

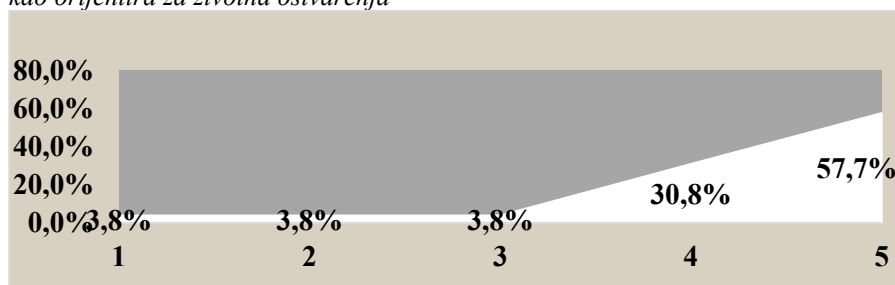
U prikazu i interpretaciji nalaza poći će se od podataka deskriptivne statistike koji ukazuju na to koliko članovi MENSE pridaju značaja posedovanju jasnog smisla života, tj. koliko smatraju značajnim dosledno samoshvatanje, davanje smisla sopstvenom razvoju. Ovim se sagledava i pitanje u kojoj meri se mogu prihvatiti konstatacije da veliki broj osoba ne uspeva da dostigne svrhu/smisao, kao intrapersonalnu integraciju, odnosno važi li ovo i za darovite, za koje se inače smatra da su zrelije ličnosti i da imaju jače formiranu svest o smislu/svrši života. Ovim se podacima testira i opšta pretpostavka čija je suština u tvrdnji da je shvatanje smisla/svrhe života kod darovitih pojedinaca, u ovom slučaju članova MENSE, izraženo svojstvo, te da, kao takvo, predstavlja značajan faktor samoregulacije njihovog razvoja.

Ovo je pitanje u osnovi prve hipoteze koja je izražena u afirmativnom obliku, a odgovori ispitanih, kako se vidi iz *Grafa 6.* idu u prilog konstataciji da većina ispitanih članova MENSE (88,5%) ceni značaj shvatanja svrhe/smisla

života (imati jasan smisao/ svrhu života, kao orijentir za ostvarenja na ličnom planu).

Moglo bi se na osnovu ovoga zaključiti da su intelektualno superiorni svesni značaja svrhe kao vodilje u samoostvarenju. Ipak, 11,5% njih ne pridaje značaja ovom fenomenu u ostvarivanju sopstvenog razvoja, što hipotezu čini relativno potvrđenom, odnosno vodi zaključku da većina ispitanih, ali ne svi, smatra značajnim shvatanje svrhe života kao orijentira za samoostvarenja, samoregulisanja razvoja ličnosti, kojim se omogućuje samorazvoj. Za ovaj nalaz može se reći da je u skladu sa nalazima drugih (Bundick et al., 2010; Hart & Fegley, 1995; Ryff, 1989.) kojima se, takođe, konstatuje da daroviti ne podržavaju potrebu postojanja svrhe bezrezervno, a jedan broj je indiferentan u odnosu na shvatanje smisla kao orijentira za samoorganizaciju.

*Graf 6. Vrednovanje smisla života - koliko je važno shvatanje svrhe/smisla života kao orijentira za životna ostvarenja*



Prethodni podaci idu u prilog delimičnoj potvrdi prve radne hipoteze jer je 11,5% ispitanih izvan ove tvrdnje; dakle, oni ne misli da je od velikog značaja shvatanje svrhe/smisla života kao orijentira za životna ostvarenja, ili ima indiferentan odnos prema ovom pitanju. Tako, moglo bi se ovde zaključiti da postoji potreba za daljim traganjem razjašnjenja ovog nalaza u smislu značaja svrhe, smisla života kao vodiča u samoregulaciji samoostvarenja i to posebno o značaju ovog konstrukta za samoregulisavanje sopstvenog razvoja i stabilnosti ličnosti darovitih. Ovim je istovremeno data potvrda nalazima nekih istraživanja (Moran, 2016) o mogućnosti da sve osobe, pa i darovite mogu da ne dostignu shvatanje smisla/svrhe, kao samoregulacionu intrapersonalnu integracionu komponentu.

Druga hipoteza traga za proverom stava o jasnoj izraženosti i doslednom samoshvatanju smisla/svrhe života kod darovitih, u ovom slučaju članova MENSE, kojim strukturiraju i usmeravaju sopstveni razvoj i načine njihovog ostvarivanja, odnosno samoregulisavanje sopstvenog razvoja. Podaci govore da 5,9% ispitanika uopšte nije uspelo da ostvari svoje ciljeve koje je trebalo slediti i ocenilo je ispunjenje smisla nulom, a ukupno 18,6% je ispod proseka bilo uspešno u samoostvarenju, odnosno ostvarenju zacrtanih ciljeva, svrhe/smisla života, tj. orijentira kojim se rukovodilo, što otvara pitanje dometa funkcije shvatanja svrhe kao orijentira, odnosno snage drugih

faktora, kojih i sl. (*Tabela 1. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života*), kao i pitanje u kojoj meri je postojala svrha u pravom smislu, tj. da li su sve dimenzije koje podrazumeva svrha bile adekvatno izražene, prisutne (namera, kojom se svrha razlikuje od bezumnog delovanja, angažman, koji razlikuje nivo svrhe od sanjarenja) (Moran, 2009a; Damon et al., 2003). Dakle, intrapersonalne sposobnosti u smislu svrhe kao samoregulationog mehanizma, nemaju svi daroviti visoko izražene sve neophodne dimenzije, kako bi se smatrale vodičem samoregulacije, tj. nedostaje element integracija namere, odnosno anagažman, ili nešto drugo. Pomenuti nalaz ukazuje da nivo njihove integrisanosti u ovom istraživanju nije izražen kod jednog broja ispitanih, što će se kasnije u nalazima videti.

Pomenuti podaci značajni su i za posmatranje iz ugla razvoja ličnosti, njenog sazrevanja. Svrha se razvija tokom života, dakle nije determinisana pri rođenju, što daje još jedan impuls istraživačima za dublje proučavanje načina podsticanja razvoja iste, jer ispitanici u ovom istraživanju nisu bili nezreli, tj. nalaze se na uzrastima iznad priznavanja punoletstva (2 ispitanika ima 19 godina). Moglo bi se tako zaključiti da su ispitanici na uzrastu koji, prema nalazima drugih istraživača (Moran, 2009b, 2014) treba da imaju formiranu svrhu kao samoregulationi fenomen, što u ovom istraživanju nije potvrđeno. Ovo otvara još jedno pitanje za nova istraživanja, kako bi se dalje proveravalo da li svrha, kao samo intrapersonalno svojstvo (Moran, 2010, 2015) ne mora kod svih da bude razvijena, ili ovo svojstvo možda u zavisnosti od nekih faktora, recimo strukture ličnosti, ili sl., ličnost ne uspe sa strukturiše, te time i njegovi intelektualni potencijali ostaju neostvareni. To je pitanje koje ovde diskutovani nalaz otvara kao impuls za nova istraživanja, jer se ovim istraživanjem, kako je prethodno navedeno, nalazi da 11,5% ispitanih ne pridaje značaj svrsi, dakle ne smatra je neizostavnom potrebom u smislu samoodređenja i motivatora za samorazvoj. Ovde, dakle, nije reč o svrsi kao obliku intrapersonalne darovitosti, za koju istraživači obavestavaju da je konstatovana kod samo 20 do 25% mladih (Damon, 2008; Moran, 2009a), što znači da se kod svih osoba ovaj fenomen ne prepoznaje, ili ga oni ne prepoznaju kao sopstveni orijentir kojim se samoregulišu. Ali, to ne znači da oni koji nemaju razvijenu moralnu dimenziju kao orijentir samoregulacije, dakle, svrhu kao intrapersonalnu sposobnost (Gardner, 2007; Damon, 2008; Moran, 2009a) nemaju samosvest, tj. svrhu kao samoregulaciju, kao što je slučaj u istraživanju koje se ovde prikazuje. Dakle, nalaz koji se diskutuje govori o tome da 11,5% ispitanih članova MENSE, kao visoko intelektualno sposobnih izjavljuje da svrha nije za njih značajan orijentir u nastojanjima ka ostvarivanju sopstvenih životnih ciljeva, te bi se moglo zaključiti da se njome nisu rukovodili. Koliko je ovo uticalo na njihovo zadovoljstvo samoostvarenošću je pitanje koje se testira sledećom hipotezom.

Ipak, nakon prethodnog moglo bi se zaključiti da većina darovitih u ovom istraživanju dobro strukturiše svoje ciljeve, određuju smisao života kome se posvećuju i, uglavnom, ga i ostvaruju (Damon, 2009). Tako da prethodni

podaci o zadovoljstvu ostvarenošću smisla, svrhe intelektualno darovitih ispitanika idu u prilog zaključku da su isti svesno osmislili orijentir koji slede i da su u većini uspeli da ostvare svoje ciljeve, što govori o tome da je kod većeg broja njih razvijen smisao života, te da kao orijentir ima funkciju usmerivača, motivatora u istrajavanju na ostvarenju zacrtanog i služi psihološkom razvoju i stabilnosti.

Dakle, formiranje svrhe/smisla i pridavanje značaja ide u prilog konstataciji da su ispitanici (članovi MENSE - intelektualno superiorni) u većini bili u stanju da samoregulišu razvoj sopstvene ličnosti, odnosno rade na omogućavanju samoostvarenja, profesionalnog i drugih vidova i da shvatanje smisla smatraju značajnim samoregulatorom, ali da ima i jedan broj onih (5,9%) koji nije uspeo da ostvari smisao, svrhu kojoj je težio, a da je 18,6% onih koji, takođe, nisu u potpunosti zadovoljni svojim ostvarenjima. To, kako je već prethodno navedeno, delimično potvrđuje prvu hipotezu i u skladu je sa nalazima više istraživača (Bundick et al., 2006; Bundick et al., 2010; Hart & Fegley, 1995; Ryff, 1989) koji su tvrdili da su daroviti pojedinci uspešniji u shvatanju smisla života, definisanju ciljeva i nalaženju načina za njihovo ostvarenje, ali da svi, ipak, ne dostižu taj nivo zrelosti (Mariano, 2011, 2012, 2014, 2015; Shin et al., 2016), jer samoshvatanje i samoodređenje smisla/svrhe života i njena usmeravajuća funkcija nije dovoljna u borbi sa drugim faktorima koji utiču na razvoj, tj. često u razvoju ličnosti deluju faktori koji skreću put razvoja uprkos namerama pojedinca. U istraživanju darovitosti ovo nije retkost (Gojkov & Stojanović, 2010; Gojkov, 2016; Damon, 2008, 2009), a Jung je, takođe, izučavajući ovaj fenomen, došao do istog nalaza, a sam fenomen nazvao principom sinhroniciteta (Jung, 2015).

Druga hipoteza smatra da *članovi MENSE imaju jasno izraženo, dosledno samoshvatanje, kojim strukturisu i usmeravaju sopstveni razvoj i načine njihovog ostvarivanja, odnosno samoregulisanje sopstvenog razvoja, a time i uspešno ostvarenje smisla svog života, a podaci u Tabeli 1. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života*, ukazuju da se ocenama iznad proseka, dakle ocenom iznad 5<sup>5</sup> u 80,4% slučajeva smatra da je uspešno ostvarila svoj smisao, svrhu života, ciljeve koje su imali, što se dalje vidi i u *Grafu 7. Vrednovanje smisla života i postignuća i Grafu 8. Zadovoljstvo postignućima, ostvarenjima*. Dakle, moglo bi se zaključiti da je ista, takođe, delimično potvrđena, jer preko 60% nije u potpunosti zadovoljno svojim ostvarenjima ispitanih, jer se nalazi u kategoriji onih koji su ispod prosečne ocene zadovoljstva (ispod ocene 5 u odnosu na 10, kao najviši stepen). Ovo znači da i oni koji su zadovoljni uspešnošću samoostvarenja misle da su mogli i bolje da prođu.

---

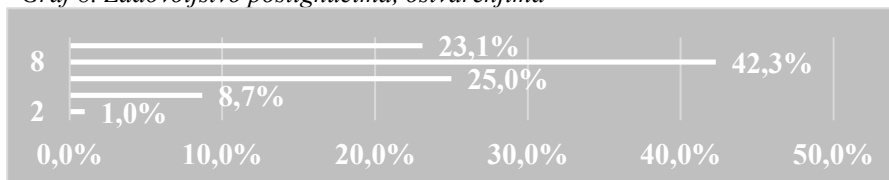
<sup>5</sup>Ocene kojima su ispitanici vrednovali svoja zadovoljstva kretale su se u rasponu od 1 do 10; 1 je najmanja vrednost.

Tabela 1. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života

	F	%	Validni %	Cumulative Percent
Validni	0	6	5,8	5,9
	2	1	1,0	6,9
	3	5	4,8	11,8
	4	2	1,9	13,7
	5	5	4,8	18,6
	6	9	8,7	27,5
	7	27	26,0	53,9
	8	27	26,0	80,4
	9	1	1,0	81,4
	9	15	14,4	96,1
	10	1	1,0	97,1
	10	3	2,9	100,0
Ukupno	102	98,1	100,0	
Nedostajući	2	1,9		
Ukupno	104	100,0		

U sledećem grafičkom prikazu to ovako izgleda:

Graf 8. Zadovoljstvo postignućima, ostvarenjima

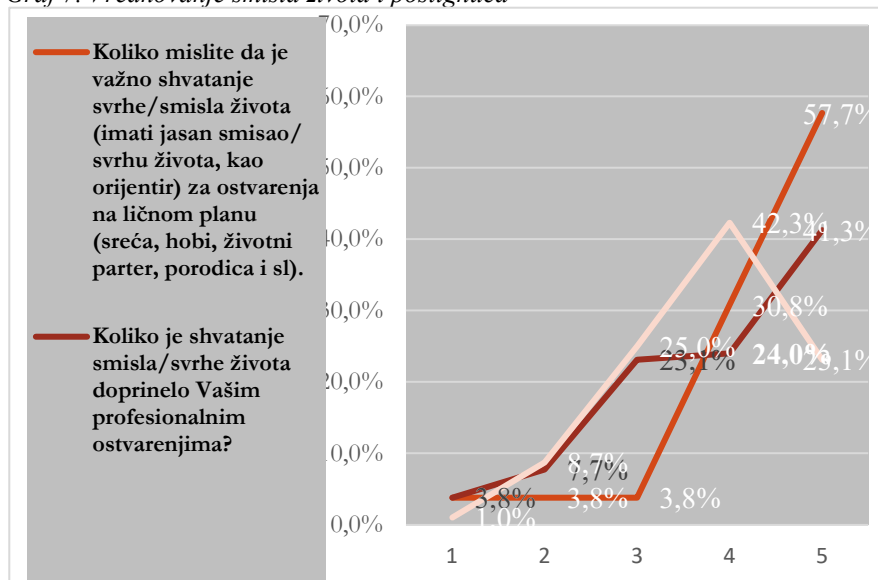


Dakle, oko 65% je iznad proseka, a ostalih skoro 35% je ispod proseka zadovoljno postignutim ostvarenjima, čime se druga hipoteza o posedovanju jasno izraženog, doslednog samoshvatanja, kojim daroviti strukturisu i usmeravaju sopstveni razvoj i načine njihovog ostvarivanja, odnosno samoregulisanje sopstvenog razvoja, može samo dovesti prihvatiti u potpunosti, a deo koji sledi i koji govori da se jasnim shvatanjem svrhe uspešno ostvaruje smisao života ispitanih nije kod svih bila prisutna. Tako se može zaključiti da je i druga hipoteza delimično ostvarena, jer ispitanici koji su imali jasno definisan smisao, svrhu života, kao regulišući smer samorazvoja nisu istu uspeli da ostvare. U istraživanju iz koga su uzeti ovi podaci za argumentaciju stavova i diskurs nalaza svojih i tuđih istraživanja, dati su faktori koji su do ovoga doveli (šire: Gojkov, 2008, 2009, 2013, 2016, Gojkov & Stojanović, 2011, Gojkov et al., 2014), što donekle može da pomogne u razumevanju neadekvatnosti samorealizacije darovitih, pa između ostalog i u shvatanju razloga neuspeha u akademskoj karijeri, kreativnim performansama i sl. Podaci koji se pominju govore i o drugim stvarima, misli se, pre svega, na motivaciju, kao i na mehanizme teorije atribucije, što upućuje na potrebu šireg zahvatanja fenomena, jer se

kompleksnost istog može sagledati bolje tek ako se i to svojstvo fenomena uzme u obzir.

Ovaj je nalaz jasno prikazan na Grafu 7. *Vrednovanje smisla života i postignuća*, na kome se mogu jasno poređiti i prethodni nalazi (pridavanje značaja smislu, važnost svrhe i zadovoljstvo postignućima, koje znači i doprinos svrhe kao orijentira u samoregulaciji).

Graf 7. *Vrednovanje smisla života i postignuća*

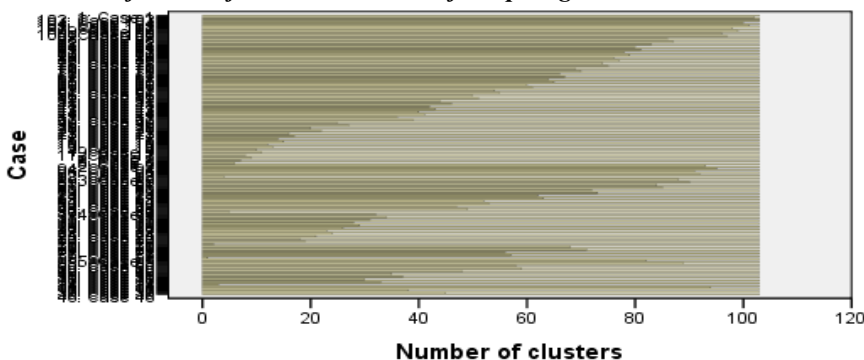


Potvrdu prethodnom zaključku daje korelativni odnos *pridavanja značaja smislu života kao orijentiru, uticaju ovoga na samoostvarenja i zadovoljstva postignućima u toku života*, koji ukazuje na činjenicu da oni koji misle da je za ostvarenja važno imati jasno shvatanje smisla/svrhe života, uglavnom, veruju da je to značajno doprinelo njihovim postignućima ( $r=578^{**}$ ), kao i da su isti zadovoljni svojim postignućima. Ovim bi se moglo smatrati da većina intelektualno superionih pridaje značaj jasnom određenju svrhe/smisla života kao orijentira kojim usmeraju svoja nastojanja, te da je to rezultiralo ka ostvarenju koncipiranja smisla života i napora da se isti ostvari. Dakle, u izvesnom smislu bilo je samoregulator razvoja sa manifestovanjem supstance svrhe koja se odnosi na namere. Ali, treba imati dalje u vidu visinu koeficijenta korelacije koji ukazuje na umerenu vezu. Ovim bi se mogla prva hipoteza, koja pretpostavlja da članovi MENSE pridaju značaj izraženosti smisla/svrhe života, smatrati još jednom potvrđenom, što čini i potvrdu opšte hipoteze. Ali, u istoj tabeli je i podatak koji govori da shvatanje smisla nije kod svih ispitanika imalo isti efekat, tj. da nije dovelo do zadovoljstva samoostvarenjima ( $r=0,041^*$ ), te bi se na osnovu svega prethodnog moglo zaključiti da većina ispitanika uviđa značaj shvatanja smisla života kao orijentira u samoostvarivanju, ali da to kod svih nije bilo dovoljno da ostvare

uspeh koji su zamislili. Može se pretpostaviti da nije bila dovoljno izražena komponenta koja se odnosi na aktivnosti, kao i da su postojali ometajući faktori koji su ih u tome ograničavali, ili su drugi faktori, pre svega struktura ličnosti značajni za ovakav nalaz.

Takođe, može se zaključiti da je većina zadovoljna svojim samoostvarenjima, ali da ista nisu usmerena akademskim ili drugim društveno visoko vrednovanim ostvarenjima. Iz grafičkih prilaza koji slede (*Klaster 1. Uticaj shvatanja smisla na zadovoljstvo postignućima i Dendograma 1. Uticaj shvatanja smisla na zadovoljstvo postignućima*) jasnije su uočljive razlike među klasama koje su formirali ispitanici, odnosno njihovo mišljenje o tome koliko je shvatanje smisla/svrhe života bio orijentir koji ih je vodio do ostvarenja. Uočava se jedna velika, izražena skupina - oni visoko iznad proseka zadovoljni, a tu su i oni sa najvišim ocenama o zadovoljstvu samoostvarenjima, zatim slede oni nešto iznad proseka, a iza njih su ostali, među kojima su i oni koji su svoje zadovoljstvo vrednovali nulom.

#### ***Klaster 1. Uticaj shvatanja smisla na zadovoljstvo postignućima***



Iza prethodnog ostaje pitanje: koji su ispitanici svrstani u kategoriju ovih koji su nisko vrednovali ostvarenja svog shvatanja smisla/svrhe života; kog su uzrasta i da li su oni uopšte imali razvijen osećaj za smisao/svrhu života kao orijentir i motivaciju za ostvarenje zacrtanih ciljeva? Na ovo se naslanja prethodno pomenuti podatak o broju ispitanika koji nisu zadovoljni svojim postignućima (*Graf 8. Zadovoljstvo postignućima, ostvarenjima*). Uočava se da je 9, 7% na minimumu. U rasponu od 1 do 5, nalaze se na drugom stepenu, dakle ispod prosečnih vrednosti. Tako da bi se moglo zaključiti da postoji nezadovoljstvo postignućima kod oko 10% ispitanih. Otvaraju se pitanja: da li su to oni koji nemaju jasnu svrhu/smisao života kao regulator, pokretač motivacije i šta je u osnovi ovog nalaza (godine zrelosti, faktori sredine...).

Parcijalnom korelacijom procena ispitanika o tome *koliko su uspeali da ostvare svoj smisao života*, ciljeve koje su imali i varijabli *profesija i obrazovanje*, javlja se činjenica o slabij vezi ovih varijabli ( $,036$ ,



Significance; 2-tailed =,723), iz čega se zaključuje da ostvarenja u oblasti obrazovanja i profesije nisu uzrok nezadovoljstva samoostvarenjima.

Dalje traganje za odgovorima na prethodna pitanja, koja su kao i prethodno u osnovi treće hipoteze, činjeno je t-testovima, najpre poređenjem grupa ispitanika različitog pola. T-test nezavisnih uzoraka pokazao je da se muškarci i žene statistički značajno ne razlikuju u pogledu toga na koji način odgovaraju na pitanje (Sig=0,83): *Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na profesionalnom i ličnom planu.*

Takođe je i T-test nezavisnih uzoraka pokazao da se muškarci i žene statistički značajno ne razlikuju u pogledu toga na koji način odgovaraju na pitanje (Sig=0,95): *Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim ostvarenjima?* Dalje i T-test nezavisnih uzoraka pokazao je da se muškarci i žene statistički značajno ne razlikuju u pogledu toga na koji način odgovaraju na pitanje (Sig=0,74): *Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života?* Isto je i sa razlikama u proceni uspešnosti ostvarivanja smisla života. Naime, T-test nezavisnih uzoraka pokazao je da se muškarci i žene statistički značajno ne razlikuju u pogledu toga na koji način odgovaraju na sledeće: *Ocenite ocenom od 1 do 10 Vašu procenu o tome koliko ste uspeli da ostvarite svoj smisao života, ciljeve koje ste imali, odnosno koje imate* (Sig=0,58). Zaključak je jasan i jednostavan: između polova ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na posmatrane varijable, odnosno muškarci i žene u posmatranom uzorku nisu istakli razlike u pogledu vrednovanja značaja smisla života, doprinosa istog njihovom samoostvarenju, kao ni u pogledu zadovoljstva samoostvarenjima.

Dakle, pol nije značajan faktor u prethodno manifestovanim razlikama. Ovo je jedan od podataka kojima se pol, kao deo treće hipoteze ne smatra značajnim faktorom razlika u strukturisanju svrhe/smisla života članova članova MENSE, čime je treća hipoteza već destabilizovana, odnosno delimično nepotvrđena.

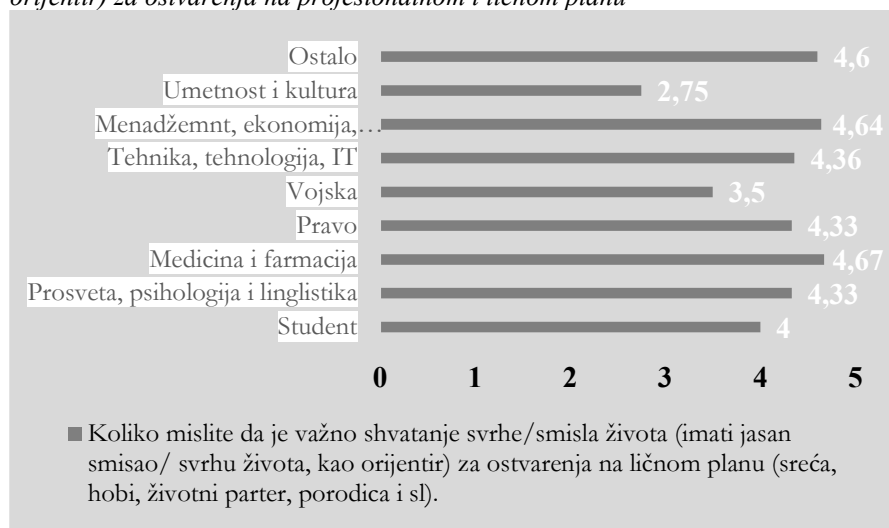
Sledeći korak u traganju za uzrokom razlika u statusu svrhe u posmatranom uzorku intelektualno superiornih je poređenje grupa ispitanika različitih obrazovnih nivoa jednofaktorskom ANOVA analizom. Uzorkom je obuhvaćeno 5 grupa ispitanika koji se razlikuju po nivou obrazovanja, jednofaktorskom ANOVA analizom utvrđivano je po čemu se ove grupe razlikuju.

Razlike u ličnim shvatanjima smisla života između ispitanika različitih obrazovnih nivoa posmatrane su u tri odvojene jednofaktorske ANOVA analize kako bi se utvrdilo da li ispitanici koji se razlikuju po obrazovnom nivou drugačije odgovaraju na tri postavljena pitanja o ličnim shvatanjima

smisla života. Došlo se do zaključka da se oni statistički značajno ne razlikuju u pogledu davanja odgovora na ova pitanja: *Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/ svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na ličnom i profesionalnom?* (Sig=,57); *Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim ostvarenjima?* (Sig=0,93); *Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života?* (Sig=0,1). Tako posmatranjem razlike u proceni ostvarivanja smisla života između ispitanika različitih obrazovnih nivoa jednofaktorska ANOVA analiza dovodi do zaključka da se ispitanici različitih obrazovnih nivoa ne razlikuju u pogledu procene ostvarivanja smisla života (Sig = 0,3). Ovim se obrazovni nivo, kao još jedna varijabla iz okvira treće hipoteze, uključuje u grupu varijabli koji odriču njenu potvrdu.

Ali, poređenje grupa ispitanika *različitih profesija u ličnim shvatanjima smisla života* jednofaktorskom ANOVA analizom pokazalo je *da postoji statistički značajna razlika* između grupa ispitanika različite profesije u pogledu njihovog odgovaranja na pitanje: *Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/ svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na profesionalnom i ličnom planu?* (Sig=,033). Utvrđen je statistički značajan uticaj profesije ispitanika na odgovore na postavljeno pitanje (Eta kvadrat =,19). Test homogenosti varijanse pokazao je da nije prekršena pretpostavka o homogenosti varijanse (*Leventov test - Sig. =,072*). U *Grafiku 9. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija* jasnije su pokazane ove razlike.

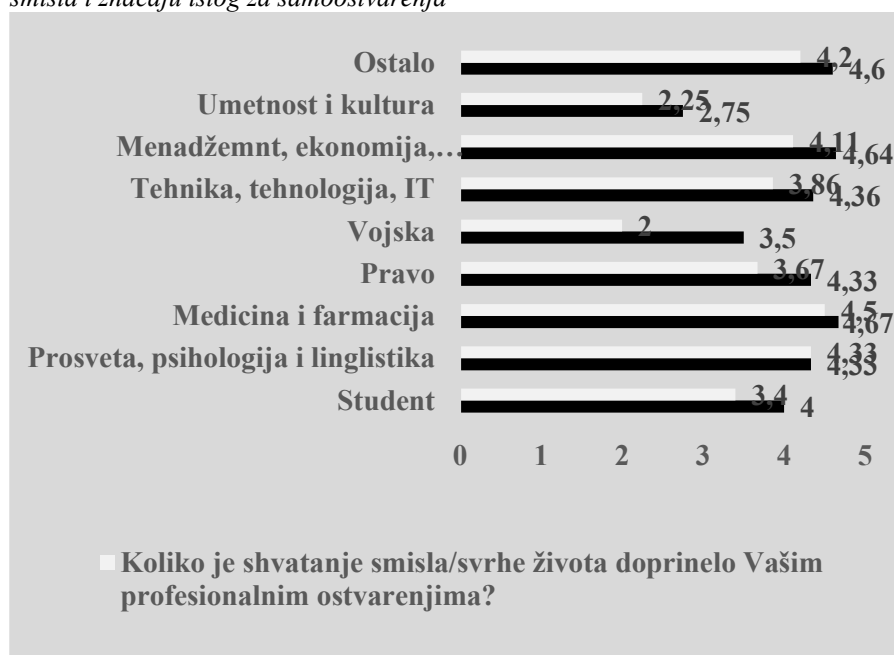
*Grafik 9. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija u shvatanju važnosti shvatanja svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na profesionalnom i ličnom planu*



U *Grafiku 10. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija*, koji sledi prikazane su razlike u shvatanju značaja svrhe, kao i razlike doprinosa

iste samoostvarenjima. Interesantno je da su razlike kod profesije *vojska i umetnost* značajne, a kod ostalih profesija razlike nisu značajne. Dakle, većina drugih posmatranih profesija je, ceneći značaj svrhe, imala svrhu i, uglavnom, je koristila kao orijentir u samoodređenju ka cilju, tj. smatra da je svrha kao orijentir doprinela samoostvarenjima. Razlikama su doprinele profesije: *menadžmenta, ekonomije i administracije* i ispitanika profesije, *medicina i farmacija, prosveta, psihologija i lingvistika*; studenti, koji su pridavali značaj važnosti shvatanja svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir za ostvarenja na profesionalnom i ličnom planu, s' jedne strane, a sa druge *umetnost kultura i vojska*, koje su sa manje važnosti, a time i manje ostvarenja shvatali smisao/svrhu života, što je kako se kasnije prikazuje, utvrđeno i *Post Hoc test - Multiple Comparisons*. Za dublju analizu ovog nalaza potreban je drugi nacrt istraživanja, koji bi se fokusirao na ove grupe, ali, ipak ovaj nalaz govori u prilog značaja svrhe/smisla života, kao orijentira u uspešnom samoostvarenju različitih profesija.

Grafik 10. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija u shvatanju smisla i značaju istog za samoostvarenja



Sledeći korak u posmatranju prethodno utvrđenih razlika o važnosti svrhe za samoostvarenja bio je *Post Hoc Test - Multiple Comparisons* (The mean difference is significant at the 0.05 level), kojim je zaključeno da statistički značajna razlika u pogledu odgovaranja na pitanje: *Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir) za samoostvarenja* postoji jedino između ispitanika grupe profesija menadžmenta, ekonomije i administracije, s' jedne strane i ispitanika profesije

*umetnost i kultura* (Sig = 0,01), s druge strane. Ostale grupe se ne razlikuju značajno.

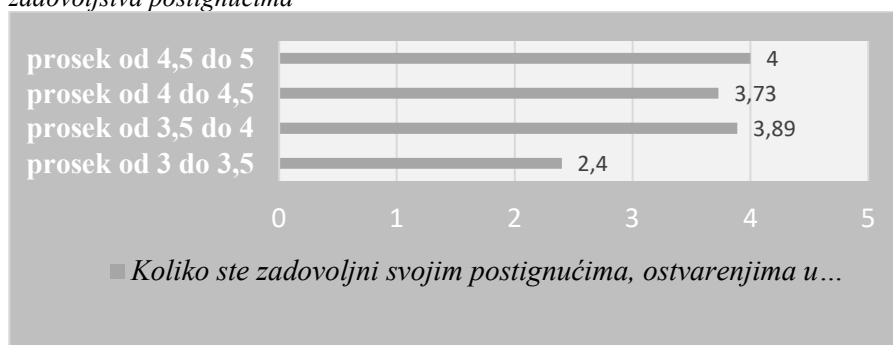
Sprovedena jednofaktorska ANOVA analiza pokazala je da se u pogledu odgovaranja na pitanje: *Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života?* Ispitanici različitih profesija se ne razlikuju međusobno (Sig = 0,88), što može da ide u prilog konstataciji o uticaju drugih faktora na samostvarenja. Nalazi drugih istraživanja ukazuju na to da često daroviti ne streme akademskim ostvarenjima (Harlow et al., 1986).

Jednofaktorska ANOVA analiza potvrdila je da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika različite profesije u pogledu njihovog odgovaranja na pitanje: *Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim i dr. ostvarenjima?* (Sig=0,003). Utvrđen je statistički značajan uticaj profesije ispitanika na odgovore na postavljeno pitanje (Eta kvadrat=0,26). Leventov test homogenosti varijanse pokazao je da nije prekršena pretpostavka o homogenosti varijanse (Sig.=0,54), što potvrđuje značaj smisla kao motivatora u samorazvoju, odnosno pokretača aktivnosti u pravcu ostvarenja postavljenih ciljeva.

Rezultati *Post Hoc Testa* - Multiple Comparisons - Dependent Variable (The mean difference is significant at the 0.05 level) su precizniji i upućuju na zaključak da statistički značajna razlika u pogledu odgovaranja na pitanje: *Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim i dr. ostvarenjima?* postoji između ispitanika profesije *prosveta, psihologija i lingvistika* i ispitanika profesije *umetnost i kultura* (Sig = 0,016); između ispitanika profesije *menadžment i farmacija* i ispitanika profesije *umetnost i kultura* (Sig=0,036); između ispitanika profesija *menadžmenta, ekonomije i administracije* i ispitanika profesije *umetnost i kultura* (Sig=0,037). Ostale grupe se međusobno ne razlikuju značajno.

Poređenje grupa ispitanika različitih po uspehu u toku studija rađeno jednofaktorskom ANOVA analizom dovodi do zaključka da se ispitanici različitih uspeha u toku studija ne razlikuju u pogledu odgovaranja na pitanje: *Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na ličnom planu?* (Sig=0,42). Dakle, po shvatanju značaja smisla kao orijentira za samoostvarenja se ne razlikuju, ali je jednofaktorska ANOVA analiza pokazala da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika različitog uspeha u toku školovanja u pogledu njihovog odgovaranja na pitanje: *Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života?* (Sig=0,003). Utvrđen je statistički značajan uticaj *uspeha u toku studija* ispitanika na *zadovoljstvo postignućima* (Eta kvadrat=0,15). Leventov test homogenosti varijanse pokazao je da nije prekršena pretpostavka o homogenosti varijanse (Sig.=0.138).

Grafik 11. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitog uspeha u toku studija i zadovoljstva postignućima



Rezultati *Post Hoc testa* - Multiple Comparisons Dependent Variable: *Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima* u toku dosadašnjeg života? (Tukey HSD; The mean difference is significant at the 0.05 level) idu u prilog zaključku da postoji statistički značajna razlika između ispitanika sa prosečnom ocenom od 3 do 3,5 i ostalih grupa ispitanika 0,092<sup>6</sup>.

Jednofaktorska ANOVA analiza pokazala je da se, u pogledu *procene ostvarivanja smisla života* ispitanici ostalih grupa različitih uspeha u toku školovanja značajno ne razlikuju međusobno (Sig=0,06). Zato bi se moglo zaključiti da ispitanici sa slabijim uspehom tokom obrazovanja nisu zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima. Ovo je razumljivo, jer nivo potencijala nije pretočen u ostvarenja, što za sobom kao efekat ostavlja poraz, tj. nezadovoljstvo postignućima. Ovaj nalaz pojačava značaj ciljne orijentacije u učenju. Nemaju svi ispitanici ciljeve usmerene na učenje, sticanje veština i izvođenje zadatka za koje je potrebna samoregulacija. Više autora izveštava da neke osobe mogu razviti neakademski identitet i često odbijaju akademsko postignuće kao sekundarno ili oprečno ciljevima njihove referentne grupe i vlastitim ciljevima (Sternberg et al., 1996). A, Lončarić (2014) konstatuje da subjekti koji ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, ne znači da ipak ne samoregulišu svoje ponašanje, s tim što je ovo u mnogim slučajevima usmereno prema neakademskim ciljevima. On, takođe, napominje da oni koji ne teže akademskom postignuću mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ili popularnost među ostalim osobama u okruženju, te ih ovi ciljevi mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) da samoregulišu strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ili status među članovima grupe. Oni tako često koriste specifične obrasce atribucija kao što su spoljašnja atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna

<sup>6</sup>Sa prosečnom ocenom od 3,5 do 4 (Sig = 0,006);  
sa prosečnom ocenom od 3 do 3,5 i od 4 do 4,5 (Sig = 0,01);  
sa prosečnom ocenom od 3 do 3,5 i od 4,5 do 5 (Sig = 0,092)

neključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što naglašava značaj motivacije u samoregulaciji. Nalazi u sledećem grafu 12: *Prikaz strukture svrhe/smisla života ispitanih članova MENSE delimično potvrđuju treću hipotezu koja se odnosi na razlike u strukturisanju svrhe/smisla života članova MENSE, jer se ispitanici razlikuju samo u varijablama profesija i uspeh tokom sticanja obrazovanja.*

*Grafik 12. Prikaz odgovora na pitanje o strukturi (vrednostima) koje čine smisao života*



### **Zaključna razmatranja**

Ako bi se na kraju prethodnog pregleda teorijskih stavova, nalaza i interpretacije pokušao napraviti još jedan osvrt na suštinu istih i njihovo značenje u smislu doprinosa samoregulacije kao konstrukta uopšte, a u ovom slučaju kao svojstva koje je, bar u dosadašnjim istraživanjima, konstatovano kao karakteristika darovitih, onda se kao najznačajnije nameće zapažanje o činjenici da se i kod ovako selekcionisane populacije, kao što su u ovom slučaju članovi MENSE, nailazi na razlike u skoro svim posmatranim aspektima samoregulacije, izuzev u shvatanju značaja suštine/smisla života kao koncepta kojim se treba rukovoditi u ostvarivanju sopstvenih ciljeva, koji idu u pravcu samoregulacije ostvarenja. Ali, ima i onih koji smisao/svrhu

života kao zacrtani cilj ka kome treba stremiti i koji bi bio motivišuća snaga za samoostvarenja ne smatraju značajnom. Takođe, nije mali broj onih koji ističu da svest o svrsi /smislu, kao orijentir koji su želeli slediti nije doprinela samoostvarenjima postavljenih ciljeva.

Ovi nalazi ostavljaju prostor za dalja istraživanja stavova i nalaza koji idu u pravcu razmišljanja da naša uverenja utiču na efekte koje će imati potkrepljenje, kao i da naše očekivanje u vezi sa potkrepljenjem više utiče na naše ponašanje nego samo potkrepljenje. Tako se i centralni mehanizam ljudskog delovanja, dakle, samoeфикаsnost, pojam koji Bandura određuje kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno postizanju željenih ciljeva, motivacija koja nije pojedinačni entitet, već obuhvata napor, samoeфикаsnost, samoregulisanje, interes, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispoziciju ka učenju, a što se u brojnim istraživanjima potvrdilo i u izraženim sposobnostima darovitih u postavljanju ciljeva sebi, u razumevanju namera, u samoregulaciji u upornosti i doslednom samoshvatanju, nije uvek uspešan, odnosno ne javlja se dosledno; ili je možda bolje zaključiti, nije jedini faktor koji učestvuje u samoregulaciji pojedinaca. I ovde se idiosinkrazija u svojoj kompleksnosti, kao velika enigma i izazov za istraživače, javlja u jedinstvenosti, lepoti i tajanstvenosti.

Samoshvatanje se definiše kao razumevanje i davanje smisla budućem razvoju, dakle, kao svrha kojom se razvoj individue kristališe i usmerava tako što integriše ličnost, te brojna istraživanja potvrđuju tezu o značaju samodeterminisanosti za psihološki razvoj, stabilnost i akademska i druga postignuća, a ovako shvaćena samoregulacija i njene mogućnosti danas se smatraju najznačajnijom sposobnošću za razvoj potencijala i dalji uticaj na usmeravanje i održavanje kvaliteta života, psihičkog i mentalnog zdravlja, eфикаsnog učenja i sl. Ali, nalazi ovog istraživanja ukazuju na činjenicu da nemaju svi ispitanici ciljeve, ili, bar, ne jasno definišane, ka kojima teže u svom razvoju. Takođe, ima i onih koji svoje ciljeve ne usmeravaju na učenje, tj. akademska postignuća, sticanje veština i izvođenje zadataka za koje je potrebna samoregulacija. Neki daroviti razvili su neakademski identitet i odbijaju akademsko postignuće kao sekundarno ili oprečno ciljevima njihove referentne grupe i vlastitim ciljevima. Bez obzira što ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da ipak samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademske ciljevima, jer su isti ispoljili zadovoljstvo svojim ostvarenjima.

Prethodni nalazi mogli bi se posmatrati i kako je u jednom od prethodnih tekstova pominjano, iz ugla psihološkog blagostanja, kojim se naglašava kompleksnost ovog fenomena, a time svrhe/smisla kao jedne od komponenti istog. Utisak je da će se ovim više ući u suštinu i neistraženost istog.

U jednom od retkih istraživanja strukture relacija varijabli i dimenzija konstrukta psihološkog blagostanja (Rakić Bajić, 2016) vršena je provera

realnosti prethodno pomenutog multidimenzionalnog modela Carol Ryff. Iz nalaza ove disertacije izdvajaju se oni koji se mogu porediti sa prethodno posmatranim.

Autorka je u posmatranju strukture relacija demografskih varijabli i dimenzija psihološkog blagostanja uzela u obzir uzrast, pol, bračno stanje, nivo obrazovanja i radni status ispitanika, što se, osim bračnog statusa, poklapa sa varijablama koje su posmatrane u prethodno navedenim nalazima istraživanja smisla, svrhe kao regulatora samoostvarenja, tj. samodeterminacije razvoja ličnosti, samoostvarenja.

Za dalje praćenje prikaza nalaza napomenućemo da se na termin eudemonija u kontekstu psihološkog blagostanja nailazi prvi put kod Ryff (Ibidem) krajem prošloga veka. Ryff je smatrala da je prethodno definisanje ovog pojma bilo suviše uprošćeno shvatanje Aristotelovog pojma eudemonije i to tako što se odnosilo, uglavnom, na sreću i postizanje zadovoljstva. Dakle, Ryff eudemoniju shvata kao osnovu za razumevanje psihološkog blagostanja, a to čini tako što integriše različite teorijske konceptualizacije koje se bave mentalnim zdravljem. Dakle, autorka sintetiše pojmove: individuacija (Jung), samoaktualizacija (Maslow), Individuino optimalno funkcionisanje (Rogers), zrelost (Allport), promena ličnosti tokom razvoja (Neugarten), bazične životne tendencije (Buhler), razvojne faze (Erikson), volje za smislom (Frankl) i kriterijumi mentalnog zdravlja (Jahoda). Na osnovu ovoga autorka konstruiše šestodimenzioni teorijski model psihološkog blagostanja, koji uključuje sledeće dimenzije: *Samoprihvatanje, Pozitivni odnosi sa drugima, Personalni rast, Svrha života, Ovladavanje okruženjem i Autonomija*. Uz prethodne pojmove važna je napomena da Jahoda smatra da je samoprihvatanje ključno za mentalno zdravlje, Maslov ga izdvaja kao ključnu karakteristiku samoaktualizacije, Rodžers kao esencijalnu komponentu optimalnog funkcionisanja, a Allport kao neophodno za sazrevanje. Tako bi se moglo reći da se samoprihvatanje smatra od većine autora značajnim faktorom u strukturi konstrukta psihološkog blagostanja. Takođe je značajno napomenuti da psiholozi smatraju da skladan odnos sa istinskim selfom čini osnovu psihološkog blagostanja, a ovo posebno važi za one koji svoje filozofsko uporište nalaze u eudemonizmu. Tako bi se na osnovu prethodnog moglo zaključiti da je u ovom shvatanju konstrukta psihološko blagostanje naglašena sinteza, jedinstvo, usklađenost individue sa sopstvenim istinskim selfom, što suštinski menja odnos prema ovom pojmu u odnosu na prethodna shvatanja. Dakle, Ryff (ibidem) je, uzimajući u obzir Aristotelovo shvatanje eudemonizma, našla filozofsko utemeljene za ovaj konstrukt i izbegla svođenje blagostanja na osećanja zadovoljstva i sreće.

Efekte pomenutih varijabli na ekstrahovane faktore psihološkog blagostanja posmatrala je multivarijatnom analizom kovarijanse i došla do zaključaka,



koji se mogu porediti sa prethodno datim u okviru istraživanja svrhe, smisla života.

Efekat uzrasta je potvrđen u okviru eudemonističke i hedonističke orijentacije u nivou subjektivnog blagostanja ispitanika različitog uzrasta, što su, kako sama autorka zaključuje, potvrdila istraživanja i drugih autora (Bradburn, 1969) koja utvrđuju razlike, ali, kako su kasnija istraživanja konstatovala, efekti su mali i zavise od operacionalizacije subjektivnog blagostanja, ali se ipak konzistentno potvrđuje značajnost veze. Takođe, Ryff-ova (1989) navodi uzrast u prilog diferencijaciji svojih dimenzija koje su u visokoj korelaciji. Ryffova nalazi da je u poređenju dimenzija psihološkog blagostanja u grupama različitog uzrasta utvrdila da sa godinama opada nivo *Ličnog rasta i Svrhe života, a raste Autonomija i Ovladavanje okruženjem*. Starosni trend je primećen kod dimenzija *Pozitivni odnosi sa drugima i Samoprihvatanje* (Ryff, 1991), a u kasnijem ispitivanju našla je polne razlike i u okviru iste starosne kategorije. Razlike su se pojavile kod *Samoprihvatanja*, koje je bilo izraženije kod muškaraca od 60. do 74. godine starosti, a suprotno tome najniže kod žena iste uzrasne kategorije (Ryff & Singer, 2004).

Rezultati su pokazali da, kada se otkloni uticaj uzrasta, i dalje postoji efekat pola i nivoa obrazovanja na dimenzije psihološkog blagostanja, koji iz tog aspekta nalaza istraživanja o značaju smisla, svrhe života nisu kompatibilni, jer kako je prethodno pomenuto, nije utvrđen statistički značajan uticaj *uspeha u toku studija* ispitanih članova MENSE na *zadovoljstvo postignućima* u toku života. Dakle, ispitanici različitih obrazovnih nivoa ne razlikuju se u pogledu procene ostvarivanja smisla života, što se ne slaže u nalazima Ryff. Ali, utvrđen je statistički značajan uticaj *uspeha u toku studija* ispitanika na *zadovoljstvo postignućima*, što je tumačeno kao različitost u smislu postavljenih ciljeva samoostvarenja. No, ipak, ovde je bilo mesta za već postavljeno pitanje: ako se svrha, smisao razvija, dakle podložna je razvoju, bar do neke mere, šta je uzrok slaboj razvijenosti iste kod jednog broja akademski efikasnih studenata, ili koji faktori utiču na stvaranje neakademskih orijentacija kod intelektualno superiornih studenata, kao i kod onih koji nisu uspeli do ovog uzrasta da formiraju smisao, odnosno da se samoodrede? Ovde je još interesantno pomenuti da su istraživanja Ryff (ibidem) konstatovala da su nalazi istraživanja efekta pola na psihološko blagostanje nekonzistentna. Istraživači hedonističke orijentacije u nekim studijama utvrđuju jak efekat pola (Spreitzer & Snyder, 1974), a u nekim slab ili nikakav efekat (World Values Study Group, 1994; Lucas i Gohm, 2000; neprijatnom afektu (Lucas i Gohm, 2000). Roothman, Kirsten, Wissing, 2003), pri čemu žene izveštavaju o višem i prijatnom afektu.

Istraživači eudemoničke orijentacije, takođe, utvrđuju efekat pola na psihološko blagostanje. Tako, Ryff (1995) navodi da žene ostvaruju više skorove na dimenzijama *Pozitivni odnosi sa drugima i Lični rast*, a Ryff i

saradnici (2004), na uzorku odraslih, utvrđuju razlike u izraženosti pojedinih dimenzija u odnosu na pol i uzrast. Muškarci uzrasta od 60 do 74 godina pokazuju najviši nivo samoprihvatanja, a žene istih godina najniži. Perez (2012) potvrđuje da žene imaju više skorove na *Pozitivnim odnosima sa drugima*, pri čemu u ovoj studiji studentkinje pokazuju i viši nivo *Svrhe života*, dok studenti pokazuju viši nivo *Autonomije*.

Rezultati u istraživanju Ryff sa kojima se upoređuju nalazi sa istraživanja svrhe-smisla života pokazuju statistički značajne polne razlike u psihološkom blagostanju. Ali, kao kod prethodno pomenutih veličina uticaj je *veoma mali* (parcijalni eta kvadrat je 0.017) i istovremeno najveći u odnosu na veličinu uticaja nivoa obrazovanja i bračnog statusa koje su još manje. Kada se posmatraju pojedinačne dimenzije, pol ima značajan uticaj samo na Samoprihvatanje – kompetenciju, ali je veličina uticaja i dalje *veoma mala* (parcijalni eta kvadrat je 0.015). Ovi su nalazi, za razliku od drugih u kojima su muškarci imali viši nivo prihvatanja u odnosu na žene, pokazali da žene ispoljavaju viši nivo Samoprihvatanja – kompetencije u odnosu na muškarce. Moguće objašnjenje ove diskrepancije rezultata bi bilo to što je u ovom istraživanju uticaj uzrasta kontrolisan, dok u studiji Ryff i saradnici (2004) nije.

Isto se odnosi i na varijablu pola. Takođe, treba konstatovati da su ispitanici u ovom istraživanju svrhe, smisla života na uzrastu koji, prema nalazima drugih istraživača treba da imaju formiranu svrhu kao samoregulacioni fenomen, što u ovom istraživanju nije potvrđeno.

---

---

## MOTIVACIONE STRATEGIJE I SAMOREGULACIJA AKADEMSKI EFIKASNIH STUDENATA

Pojam samoregulacije i samoregulisanog učenja – razvojni put. Didaktičke komponente samostalnog učenja. Značaj proaktivnog obrasca samoregulacije učenja za akademski uspeh. Didaktičke instrukcije kao faktor samoregulacije akademskih postignuća (darovitih) u visokoškolskoj nastavi. Kognitivističko shvatanje strategija učenja i poučavanja kao faktor uspeha. Shvatanja teorija socijalne kognicije i važnost percepcija samoeфикаsnosti za motivaciju studenata pri korišćenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 1997a; Zimmerman, 2000). Obrasci (komponente) samoregulacije i crte ličnosti kao faktori uspeha akademski darovitih studenata. Značaj odnosa motivacije i kognicije u učenju. Bandurin pogleda na učenje; funkcija potkrepljenja u postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih. Funkcija hijerarhijske organizacije cilja. Značaj samonadgledanja u procesu samoregulacije. Voljni procesi kao pokretači delovanja do ostvarenja cilja. Teorija snage samokontrole. Modeli samoregulisanog učenja. Nalazi istraživanja - argumentacija teorijskog okvira.

### Uvod

Samoregulisano učenje, kao oblik samostalnog učenja, nalazi se na najvišem nivou prema stepenu samostalnosti i produktivnosti rada učenika (studenata). To je oblik u kome kontrolu nad svim didaktičkim komponentama učenja ima učenik (student). Odgovornost i kontrola učenja predstavljaju osnovu samostalnog učenja, a mera u kojoj učenik odlučuje o ključnim elementima procesa učenja jeste mera njegove samostalnosti. Dakle, nivo i kvalitet samostalnog učenja zavisi od toga ko je nosilac kontrole didaktičkih komponentata samostalnog učenja.

Samostalno učenje može se uže i šire definisati. Uža definicija podrazumeva one aktivnosti učenika (studenta) tokom kojih on ima kontrolu nad sredstvima i strategijama učenja (Nolen, 2011). Proširena definicija samostalnog učenja, prema Nolenovoj, obuhvata i samostalnost učenika (studenta) u određivanju namera učenja, tzv. intelektualnu samostalnost, kao i moralnu samostalnost (ibidem).

Samostalno učenje, kao širi pojam od samoregulisanog učenja, može se odrediti kao direktna aktivnost učenika (studenta) prema sadržaju učenja, u okviru individualnog ili kooperativnog rada, sa namerom ostvarivanja ciljeva planiranih od strane nastavnika ili lično iniciranih od strane učenika (studenta), uz mogućnost da tu aktivnost čine potpuno samostalno ili uz instruktivnu pomoć (Kovačević, 2018).

Termini samousmereno učenje ili samoplanirano učenje češće su u upotrebi u zapadnim izvorima, dok se u istočnim izvorima koriste termini samostalno učenje ili samoobrazovanje (Alibabić, 2004).

Didaktičke komponente samostalnog učenja su: inicijativa za samostalno učenje ispoljena kroz postavljanje ciljeva ili iskazivanje namere da se pristupi samostalnom učenju, sadržaj učenja, konkretne aktivnosti učenika (studenta), način obavljanja tih aktivnosti i vremenski raspored (tempo) učenja.

S obzirom na to ko ima kontrolu nad određenim didaktičkim komponentama samostalnog rada i učenja, razlikuje se nekoliko oblika ili nivoa učenja (razlikuju se po stepenu samostalnosti i kvalitetu produktivnosti rada učenika/studenata):

- Direktno poučavanje
- Reproductivno učenje
- Vođeno učenje
- Produktivno ili stvaralačko učenje
- Projektno učenje
- Samoregulisano učenje (Kovačević, 2018).

Ono što je kod samoregulisanog učenja novo u odnosu na prethodne, niže oblike samostalnog učenja jeste njegova odrednica da inicijativa za učenje, kao i kontrola nad ciljevima učenja dolazi od samog učenika/studenta. Dakle, samoregulisano učenje je zapravo cilj dugotrajnog, kontinuiranog i kompleksnog procesa osposobljavanja za samostalno učenje i samoobrazovanje. Ovaj cilj treba smatrati jednim od najznačajnijih ciljeva vaspitanja i obrazovanja.

Kod samoregulisanog učenja, učenici/studenti postavljaju ciljeve učenja, donose odluke o primeni određenih strategija u učenju, upravljaju vremenom, organizuju materijale i dobijene informacije i prave prioritete, prate i procenjuju vlastiti napredak u učenju, traže povratne informacije o svom radu i modifikuju proces vlastitog učenja kada ga procene nedovoljno efikasnim (Effeney et al., 2013). U određenju samoregulacije u učenju, pored motivacije učenika (studenata) za učenje i njihove posvećenosti ciljevima učenja (Montalvo & Torres, 2004; Mirkov i sar., 2004), značajnim se smatraju i njihova uverenja o vlastitim sposobnostima da se uključe u određene aktivnosti radi postizanja akademskih ciljeva (Schunk & Zimmerman, 1997; DiBenedetto, 2011).

Osposobljavanje za samoregulaciju učenja počinje u najranijim periodima razvoja pojedinca uvođenjem u tehnike i procedure samostalnog stvaralačkog rada i učenja. Vrlo je važan kontinuitet u osposobljavanju mladih za samostalno vođeno učenje. Istraživanja pokazuju da je čak 80% celokupnog učenja odraslih samovođeno ili samoplanirano učenje (Alibabić, 2011).

Definišući samoregulaciju „kao namerno planiranje i praćenje kognitivnih i afektivnih procesa uključenih u uspešno izvršavanje akademskih zadataka“ Mirkov (Mirkov, 2007, str. 310) napominje da je značaj kontrole koju vrši sam učenik (student), odnosno samoregulacije u učenju, veći što je veća i zastupljenost samostalnih aktivnosti u procesu učenja. Pri tome, učenik (student) se može angažovati prilikom postavljanja ciljeva, planiranja strategija učenja, dolaženja do izvora i praćenja sopstvenog napredovanja.

Definisanje pojma samoregulacije i samoregulisanog učenja imalo je razvojni put u skladu sa istim kojim je išla psihologija. U kasnim decenijama XX stoleća, sa vladajućim bihejviorističkim shvatanjima, ponašanje čoveka smatrano je zavisnim od sredinskih uticaja, dakle, reaktivnim, da bi se pojavom geštalt modela, Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti (Zimmerman & Kitsantas, 2002) Atkinsona i McClelland (McClelland et al., 1953), javile prve naznake za drugačije pristupe proučavanju kognitivnih procesa, što je otvorilo puteve modelima samoregulacije. Tako su se istraživanja u kognitivnoj psihologiji usmerila ka posmatranju uloge koncepata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja. Dakle, posebna pažnja sve je više posvećivana odnosu motivacije i kognicije (Bransford et al., 1999; Mischel et al., 1996; Pintrich, 2000, 2003, 2004b). U korak sa ovim značajno mesto pripada Bandurinoj (Bandura, 1977a) socijalno kognitivnoj teoriji, kojom se ovom odnosu, dakle vezi motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju. Glavna ideja Bandurinog pogleda na učenje odnosi se na shvatanje da samoregulaciji učenja i ponašanja čoveka doprinose potkrepljenja tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja individue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1977a). Samoefikasnošću kao pojmom Bandura (Bandura, 1986; 1997b) dalje nadograđuje pojam samoregulacije, dajući ovom pojmu funkciju regulatora putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne. Dakle, Bandura smatra da se ovim nastojanjem ka cilju upravljaju verovanja osoba o samoefikasnosti, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni. Drugi autori, sa kojima se slaže i Bandura, (Bandura, 1991; Cervone, et al. 2004; Locke & Latham, 2002; Luszczynska & Schwarzer, 2005b) ističu značaj verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva. Ovo je, zapravo, drugi korak u razvoju samog koncepta samoregulacije. Treba pomenuti da je u procesu nastanka ovog

koncepta bila jasno istaknuta povratna veza ("feedback control"), što je u suštini pristupa kibernetičke teorije kontrole ("cybernetic control theory"), po kojoj je ovaj koncept u jednom vremenu bio sinonim za samoregulaciju. Autori koji su ovome doprineli su Carver i Scheier (1982; 1998, Carver, 2004), po čijim se shvatanjima samoregulacija posmatra kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, u smislu dosezanja postavljenih standarda. U ovome su isticali ulogu ličnosti koja doprinosi da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, što se u istraživanjima retko eksplicitno sreće. Nalazi ukazuju na to da se crte ličnosti na neki način, ipak, uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije (Šafranjan et al., 2018b).

U teorijskoj konceptualizaciji Carvera i Scheiera (Carver & Scheier, 1982); se samoregulacija određuje kao unutrašnji sistem usmeravanja koji upravlja aktivnostima individue, tj. utiče na ponašanje. Isti autori nalaze da se ciljevi razlikuju po apstrakciji i da se hijerarhijski organizuju, a nivo postavljenog cilja utiče na samopoimanje i posvećenost istom (Carver & Scheier, 1982; Scheier & Carver, 2003). U okviru njihovog koncepta je i hijerarhija petlji povratne informacije, čija je suština u tendenciji smanjenja razlika između trenutnog stanja i dosezanja standarda ka kome je cilj usmeren. Način na koji isti funkcioniše ogleđa se u tome da pozitivni afekti podstiču na smanjenje truda, i obrnuto. Ovo se pokazalo kao najosetljiviji, ili najkontroverzniji deo ovog teorijskog koncepta samoregulacije, jer veza pozitivnog i negativnog afekta, koju navode Carver i Scheier, s drugim konceptima samoregulacije nije adekvatno postavljena. Pre svega, nije u skladu sa dominantnim dimenzionalnim modelom afekta (Gray, 1990). Grayevi (1990) BIS/BAS bihejvioralni sistemi BIS ("behavioural inhibition system"), koji je u osnovi negativnih afekata, kao posledicama kazne ili izostanka nagrade i suprotno tome, BAS (behavioural approach system) kao posledica i osnova nagrade i izbegavanja kazne, i u skladu sa tim osnova za pozitivne emocije ne slažu se sa prethodno pomenutim stavom da pozitivni afekti podstiču na smanjenje truda, i obrnuto. Iza prethodnog, moglo bi se zaključiti da se za doprinos koji su istraživanju koncepta samoregulacije dali Carver i Scheier smatra da su bili usmereni na procese samonadgledanja, čija se uloga odnosila na reakciju u trenutku osećaja odstupanja između trenutnog stanja i željenog cilja“ (Lončarić, 2014).

Shvatanje značaja samonadgledanja u procesu samoregulacije podstaklo je i druge na traganja u pravcu teorijske perspektive koja se odnosila na delovanje kao posebnu fazu u okviru samoregulacije.

Drugi pravci u istraživanju samonadgledanja nastaju Baumajsterovom teorijom snage samokontrole (Baumeister et al., 1998; Baumeister et al., 2003), u kojoj se snazi volje daje krucijalno mesto u samoregulaciji. Funkcija volje je u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Značajna je napomena da su osnovne pretpostavke Teorije

snage samokontrole postojanje ograničenih kapaciteta za samoregulaciju. Suština ograničenja je u činjenici da samokontrola podrazumeva trud u procesu samoregulacije koji je neophodan u svim postupcima samokontrole, a to znači da se isti može posmatrati kao resurs od čije dostupnosti zavisi samoregulacija, a on često nije u svim situacijama dovoljno dostupan. Smatra se da shvatanje ograničenja samokontrole najbolje objašnjava neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister & Heatheron, 1996; Baumeister et al., 1994; Muraven et al., 1998), ali samokontrola je, ipak, samo jedan aspekt samoregulacije, iako vrlo značajan, nedovoljna za odgovore na pitanja zašto i kako pojedinci postižu samoregulaciju. Tako su fokusiranjem na samokontrolu, kao suštinsku karakteristiku samoregulacije zanemareni drugi značajni aspekti samoregulacije, poput borbe sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom. Tako bi se moglo prihvatiti zapažanje Lončarića (Lončarić, 2014) da su pomenuta kibernetička teorija kontrole i Baumajsterova teorija samokontrole komplementarne, ali da posmatraju različite aspekte samoregulacije.

Potrebno je dalje bilo da se u fokusu istraživača, pored aspekata poput postavljanja cilja nađu i drugi aspekti koji objašnjavaju voljne procese koji vode ka ostvarivanju istih. Više pažnje ovome posvetili su modeli "behavioural enaction models" (Abraham & Sheeran, 2000), koji istražuju voljne procese koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja. U osnovi ovih modela su faze koje se razlikuju po načinima pokretanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja (Weinstein et al., 1998). Modeli se, uglavnom, razlikuju po broju faza promene koje idu od nedostatka svesnosti o problemu do neodlučnosti o preduzimanju akcije, analize efekata preduzimanja akcija i započinjanja istih, do uspešnog održavanja istih i izbegavanja povratka na neželjeno stanje. Kao poznate Lončarić (2014) navodi one koje su ponudili Prochaska i DiClemente (1984) ili Weinstein i saradnici (1988). Moglo bi se zaključiti da tzv. fazni modeli posebnu pažnju posvećuju nastojanjima koji vode ka ostvarenju cilja. Neuronauka ide u istom smeru, istražujući neurološke i fiziološke aspekte samoregulacije. Među često pominjanim sreću se istraživanje Ochsnera i Grossa (2004) koji su iz ugla socijalno kognitivnog pristupa posmatrali regulaciju emocija, tumačeći recipročne veze između neuralnih aktivnosti, strategija regulacije emocija, situacijskih obeležja značajnih za regulaciju efekata i zajedničke psihološke i fiziološke posledice ovih različitih uticaja (Lončarić, 2014).

Ovim je zaokružen okvir u kome su integrisani kognitivni, motivacijski, socijalni, bihevioralni, fiziološki i neurološki aspekti više teorija i istraživanja istakli značaj različitih aspekata procesa samoregulacije. Prethodno pomenuti modeli, takođe, naglašavaju značaj aspekata konstrukta u procesu samoregulacije.

## **Samodeterminacija i samoregulisano učenje - teorijski kontekst i pojmovno određenje**

Najopštija odrednica, koja se najčešće sreće za pojam samoregulacije odnosi se na vežbu kontrole nad sobom. Detaljnije definisanje daju autori, poput Baumeistera i Vohsa (2004), koji navode da samoregulacija, pored vežbi kontrole nad sobom, podrazumeva i usklađivanje ponašanja sa željenim standardima. Ovim se proces nadgledanja vidi kao paralelan sa ciljevima, shvaćenim kao ličnim standardima. Dakle, isti se posmatraju kao dva komplementarna procesa, kojima se stvara kopča povratnih informacija, što čini suštinu procesa samoregulacije, čime se ovo shvatanje vezuje, kako je prethodno pomenuto, za kibernetiku teoriju samodeterminacije (Carver & Scheier, 1981).

Definisanje pojma samoregulacije uključuje i sagledavanje procesa promena, te su istraživanja bila usmerena i ka tome kako pojedinci uspostavljaju kontrolu nad sobom da bi poboljšali trenutno stanje ka željenom, tj. kako se prilagođavaju da bi održavali sklad sa svojim okruženjem (Baumeister et al., 1989). U pregledu istraživanja samoregulacije Zeidner, Boekaerts i Pintrich (2000) su primetili da postoji toliko definicija i shvatanja samoregulacije koliko ima istraživanja o ovoj temi, ali s druge strane zapažaju i da se među postojećim konceptualizacijama samoregulacije ipak nalazi više sličnosti nego razlika. Po njihovom mišljenju, samoregulacija bi se mogla shvatiti onako kako je prethodno definisana, a to je kao sistemski proces koji uključuje postavljanje ličnih ciljeva i usmeravanje ponašanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva. Tako bi se moglo reći da većina shvatanja samoregulacije uključuje procese kao što su postavljanje ciljeva, upravljanje, korišćenje povratnih informacija i samoevaluacija, dakle, kognitivne, afektivne, motivacijske i konativne komponente koje pojedincu omogućuju prilagođavanje aktivnosti i ciljeva usmerenih na postizanje željenih rezultata u skladu sa promenljivim okolnostima.

U razmatranju definisanja pojma samoregulacije nameće se, takođe, kao značajno pitanje proaktivnog principa kao suštinske karakteristike ovoga konstrukta i ističe proaktivni pristup učenju kojim osobe transformišu vlastite mentalne sposobnosti u akademske veštine (Lončarić, 2014). Zimmerman (Zimmerman, 1990; 2001) navodi da osobe učestvuju u sopstvenom procesu učenja tako što pokreću sopstvene metakognitivne procese, motivacione resurse i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva. Značajno je navesti da se kao osnovni elementi proaktivnih aktivnosti smatraju: samostalno postavljanje ciljeva, lična inicijativa, istrajnost, praćenje napretka i veštine prilagođavanja (Ibidem).

Za proces samoregulisanog učenja značajno je da se u većini modela kojima se isto nastoji podsticati zahteva namerno preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima



(Zimmerman, 2001). Takođe se smatra, kako je već pomenuto, da se samoregulacija zasniva na povratnoj informaciji tokom učenja, ili kako se ista često sreće pod imenom „petlje“, a podrazumeva ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja.

Većina modela, proizašlih iz shvatanja samoregulacije koje navode istraživači poput Carvera i Scheiera (1981), razmatra petlje, povratne informacije tokom učenja, koje se odnose na ciklički proces u kome učenici nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja. Pored ovoga, kod većine autora sreće se naglašavanje značaja motivacijske dimenzije samoregulacije učenja, koji objašnjava kako i zašto se pojedinci samoregulišu, odnosno zašto biraju određene strategije ili načine odgovora na putu samoregulacije.

Pre nego se zakorači dublje u definisanje konstrukta samoregulacije značajno je osvrnuti se na socijalne aspekte koji su vezani za motivacijsku dimenziju samoregulisano učenja, a isti govore o učenju koje nije oduvek bilo smatrano proaktivnim procesom kojim upravlja učenik (Lončarić, 2014). Tako Lončarić (ibidem) u pregledu reformskih zahvata u obrazovanju zaključuje da su obrazovne reforme poslednjih decenija nastojale da učenje koje je u osnovi imalo biheviorističku teoriju i u praksi značilo da se procesom učenja može upravljati spolja, te se učenje posmatralo kao reakcija na promene u okolini i metode poučavanja. Reforme obrazovanja zasnivale su se na različitim teorijskim pretpostavkama, a njihov značaj za akademska postignuća uticao je na promene obrazovnih sistema i pristupa učenju i poučavanju. Informacije o efektima ovih pokušaja imaju u predznaku činjenicu da su neuporedivi zbog različitih obrazovnih sistema u kojima su primenjivane, kao i zbog razlika u metodologijama kojima su činjeni pokušaji da se njihovi efekti utvrde. Ovo posebno važi za Evropu u kojoj su karakteristične razlike u sistemima obrazovanja, kao i promene u prošlosti, koje su često izvan glavnih ciljeva obrazovanja (Duerr et al., 2000). Tako se, kako Potkonjak (2003) konstatuje, didaktičko klatno povremeno više usmeravalo čas u levu, čas u desnu stranu, od jače naglašenog fokusa ka socijalizaciji, odnosno individualizaciji, a u tome i od jače naglašenog reaktivnog ka proaktivnom pristupu učenju i poučavanju i obratno. Ovo se događalo dobrim delom u reformskim poduhvatima koji su više zavisili od uticaja i ciljeva koji nisu bili podstaknuti naučnim motivima, nego promenama u socijalnom kontekstu. Tako promene, često i sa dobrim namerama, nisu davale očekivane efekte i nakon nekog vremena vraćale klatno u drugom smeru.

Jedan od talasa promena koji je preplavio ceo zapadni svet odražavao se i na način na koji nastavnici planiraju i organiziraju aktivnosti poučavanja i na organizovanje škola bio je reformski pokret poznat pod nazivom Nova škola. Mnogi pokušaji naglašavanja proaktivnog pristupa, poznati u ovom reformskom talasu datiraju iz prvih decenija 20. veka. Ciljevi ovog reformskog pokreta i pored razočaravajućih zaključaka evaluacionih studija

o modelima nestalim u tom talasu (Pressley & McCormick, 1995) bili su usmereni ka promenama shvatanja učenja i pomeranja pažnje sa usklađivanja didaktike sa sposobnostima i interesima učenika, sa odgovornosti nastavnika za prilagođavanje poučavanja mentalnim sposobnostima učenika, koje su smatrane stabilnima, ka socijalnoj okolini i uticajima iste na intelektualni i drugi razvoj deteta. Njihov poseban značaj ogleda se u akcentovanju uloge motivacije u usvajanju znanja, što bi se moglo smatrati pretečom ideja ka samodeterminisanom učenju. Važno je imati na umu činjenicu da modeli razvoja koje je ovaj talas reformi iznedrio nisu dali očekivane efekte, te bi u savremenim pokušajima da se isti stave u funkciju ovo trebalo imati na umu i dalje tragati za načinima kojima bi se ovo prenebrglo. U tu svrhu mogu poslužiti i nalazi istraživanja s kraja dvadesetog veka, tačnije šezdesetih godina prošlog veka, koja su posmatrala intelektualni razvoj deteta i motivaciju. Posebna pažnja posvećena je značaju ranog iskustva za intelektualni razvoj (Bloom, 1964; Hunt, 1965, 1979; Hunt et. al., 1976), tj. intelektualnom okruženju dece. Tako je nastao "Head start" program, osmišljen radi stvaranja intelektualno stimulirajuće okoline za razvoj predškolske dece, a nakon njega i "Follow through" program koji je bio usmeren ka nivou nižih razreda osnovne škole u SAD-u (Lončarić, 2014). U to vreme su i na prostoru "ex YU" vršena istraživanja o mogućnostima podsticanja intelektualnog razvoja deteta putem posebno kreiranih kurikuluma (Kvašček, u Stankov, 1986). Nalazi istraživanja Kvaščekova idu u prilog značaju ovih uticaja, posebno ako se posmatraju usvojene strategije i pristupi učenju. Ostali aspekti, poput povećanja intelektualnih sposobnosti, mereno IQ-om ostaju otvoreni. Naime, ono što se nakon eksperimentalnih programa konstatuje kao povećanje sposobnosti je malo, a trajnost ovoga je upitna. Ovakva zapažanja iznose i drugi autori (Hernstein & Murray, 1994), a ima i suprotnih nalaza (Barnett, 2005). Period ovih reformi, koje su se zasnivale na humanističkoj psihologiji, prepoznaje se po manjem oslanjanju na ocenjivanje tokom napredovanja, nastajanju fleksibilnih kurikuluma, usmerenosti ka socijalnom prilagođavanju i uključivanju roditelja u aktivnosti škole i dr. Neke od ovih, kao što je poslednje navedeno, i danas se uporno nameću školi. A analize (Lončarić, 2014) ukazuju da su rezultati "Head Start" i "Follow Through" programa umereni i da imaju kratkotrajne efekte, a standardi akademskog postignuća učenika tokom humanističke reforme obrazovanja ocenjeni su kao slabi. Nalazi istraživanja u drugim zemljama (Stevenson et al., 1986) ukazali su na lošije akademsko postignuće američkih učenika u poređenju sa rezultatima koje postižu učenici iz drugih zemalja. Kao tumačenje ovoga Lončarić (2014) zaključuje da je sociokulturni pristup, kao osnova pomenutih programa izostavio da učenika posmatra kao proaktivnog učesnika i kreatora sopstvenog procesa učenja. U ovoj didaktičkoj struji podrazumevalo se da oni koji organizuju procese učenja i poučavanja treba da obezbede intelektualno stimulišuću okolinu i da je usklade sa učeničkim sposobnostima i potrebama u šta se svrstavaju sociokulturno poreklo, kulturni identitet učenika i sl. U kritički osvrt na ovakvu didaktičku situaciju uključuje se i zapažanje da su učenici tako bili u

stimulišućim situacijama koje su na izvestan način bile zaštitničke i nisu od učenika zahtevale proaktivan odnos i samoregulišuće veštine suočavanja sa teškim zadacima ili frustrirajućim preprekama pri ostvarivanju ciljeva (Ibidem). Tako je problem nalaza niskih obrazovnih postignuća u pomenutim praćenjima, smatran pitanjem smanjenja standarda krajem XX veka, pokrenuo talas novih reformi na podizanju obrazovnih standarda čija je suština bila usmerena ka uvođenju većeg broja obaveznih predmeta u kurikulumima i češće kontrole postignuća kao uslov za napredovanje kroz obrazovne nivoe, odnosno kao sredstvo spoljašnje motivacije koje je bilo u funkciji obezbeđivanja znanja za postizanje očekivanih obrazovnih standarda. Ovaj talas je tako vratio obrazovanje njegovim osnovama, ograničio broj izbornih predmeta i u fokus učenja i poučavanja stavio kvalitet znanja i umenja, kao standarda učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001, Zimmerman & Kitsantas, 2002). Posmatranje trenutog stanja u Srbiji stvara utisak da je vreme da se uradi nešto slično, jer se vrednovanje obrazovnih efekata vrši sporadično; ono što se dobija testiranjima širih razmera TIMS, PISA..., ne interpretira se na pravi način i ne odražava se adekvatno na promene u kurikularnom pristupu, te nije realno da se očekuju visoka akademska postignuća, dosezanje visokih obrazovnih standarda, jer se ne vide sigurni znaci podsticanja motivacije i proaktivnosti u ostvarivanju akademskih postignuća. Smatra se, dakle, da ni pristup usmeren ka standardima ne uzima u dovoljnoj meri proaktivnu poziciju učenika u procesu učenja i značaj njegovog osveščivanja o značaju postavljanja sopstvenih ciljeva i predanost istima. I u ovom pristupu se ciljevi postavljaju spolja u standardima kojih nije učenik svestan, jer nije participirao u njihovom donošenju, a nisu mu ni ponuđeni za osveščeno prihvatanje, što bi sa sobom nosilo i izvesnu odgovornost za njihovo ostvarenje, a time i za akademska postignuća. Uz neadekvatno praćenje postignuća, za očekivati je da ista ne budu u skladu sa očekivanjima, a učenici nisu u dovoljnoj meri svesni svoje odgovornosti u svemu ovome, te atribucija za neuspeh ima po pravilu adresu usmerenu ka spoljnim faktorima. Pintrič (2004a) govori o didaktici usmerenoj ka učeniku, koja za razliku od tradicionalne, treba više prostora da dâ mogućnostima da učenik bira ciljeve i reguliše sopstvene aktivnosti i kontekst u kome se učenje odvija. Isti autor smatra da je davanje slobode učenicima da u projektnim aktivnostima dođu do izražaja njihove ideje o načinima rešavanja postavljenih zadataka i dosezanja ciljeva, u komunikaciji sa drugima u grupnim aktivnostima, učestvovanju u formulisanju kriterijuma za vrednovanje njihovog rada, osnov za sticanje više uslova za razvoj autonomije koja uključuje, odgovornost i kompetencije samoregulisanog učenja. Iza ovoga, možda ima mesta pitanju u kojoj meri je davanje slobode vezano za nivo osposobljenosti za samoregulaciju, a vezano za ovo je i pitanje dokle dosežu efekti projektnog učenja, ili mogu li se svi ciljevi ostvarivati projekt metodom, tj. da li je ista u svim obrazovnim situacijama najdelotvornija? Možda vredi na ovom mestu navesti poznatu činjenicu da nema univerzalne metode i da se kombinacijama više njih, uz personalizaciju istih u odnosu na kognitivni stil učenika, crte ličnosti i sl., najbolje postižu

željene akademske performanse. Pritom, proces učenja pre jasno prisutnog značajnog nivoa samoregulacije treba da prati spoljna motivacija, kao potpora samoregulaciji, što uključuje i ozbiljnije bavljenje upućivanjem učenika u samovrednovanje.

### **Pregled istraživanja motivacijskih strategija za učenje**

Nakon prethodnog moglo bi se zaključiti da se teorija samoregulisanog učenja posmatra kao nova perspektiva, jer stavlja akcenat na odgovornost učenika, radikalno menja njegov odnos i obaveze tako što se polazi od pretpostavke da učenici treba da budu svesni mogućnosti da utiču na svoje akademske performanse, kao i da se mogu uputiti u načine kojima to mogu ostvariti. Tako se ovim menjaju interesovanja istraživača i usmeravaju na ulogu nastavnika u smislu upućivanja učenika u načine samoregulacije metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja, proaktivan odnos prema odabiru ciljeva učenja, strukturisanju sadržaja i odlučivanju o načinima učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001). Da se učenik dovede do ovog stepena samoregulacije neophodno je posvetiti pažnju, kako je prethodno pomenuto, nivou razvoja metakognitivnih i drugih, posebno sposobnostima samomotivacije.

Značajna su zapažanja (Lončarić, 2014) da nalazi istraživanja (Ghatala et al., 1985), uglavnom, idu u pravcu zaključaka da se slaba samoregulacija učenja odražava na akademski uspeh, kao i da je ista posledica nedovoljne upućenosti u samoregulišuće strategije. Suština ovih zapažanja opisuje se kao neupućenost u načine, veštine samoregulacije (sredstvo) kojim bi studenti došli do željnih ishoda (cilj), što ne znači da je upućenost u veštine samoregulacije dovoljan uslov za sigurno samoregulisanje aktivnosti učenja. Dakle, moguće je da studenti vladaju veštinama samoregulacije učenja, ali drugi faktori, poput motivacije, crta ličnosti, sredinskih okolnosti i sl., posreduju u tome da do samoregulisanja aktivnosti studenata ne dođe. Kognitivisti kao osnovne pokretače u korišćenju strategija vide percepcije studenata o korisnosti tih strategija (Ghatala et al., 1985), takođe i kao značajne faktore uspeha i obratno. Dakle, značajna je napomena o pozitivnoj proceni subjekta da sredstva kojima vlada može doći do očekivanih, ili željenih ishoda. Teoretičari socijalne kognicije naglašavaju važnost percepcija samoeфикаsnosti za motivaciju studenata pri korišćenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 1997d; Zimmerman, 2000). Uz prethodno, ova teorijska orijentacija ističe da samoregulacija učenja često ne ide lako, a posebno ne sama od sebe, nego zahteva ulaganje vremena, kognitivnu kontrolu, opreznost, potiskivanje suprotstavljenih ciljeva i ulaganje različitih resursa za samoregulaciju (Zimmerman, 2000), a da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je i da isti budu dovoljno privlačni studentima, da bi ih motivisali za samoregulisanje učenja.

Ciljevi učenja, ili ciljne orijentacije u učenju, kako se često u literaturi nazivaju, drugi su važan faktor za samodeterminaciju, tj. sticanje veština i izvođenje zadataka. Posledice nedostatka ciljne orijentacije često se manifestuju u stvaranju neakadenskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Steinberg et al., 1996).

Bez obzira što neke osobe ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da ipak samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademske ciljevima. Oni ne teže akademskom postignuću, ali mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ili popularnost među ostalim studentima, te ih ovi ciljevi mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) samoregulirati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ili status među onima do čijih im je percepcija stalo. Pri tome koriste specifične obrasce atribucija kao što su: spoljna atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje.

Takođe, neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Lončarić (2014), takođe, navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati učenici koji imaju nizak osećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne koriste odbrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija. Sve prethodno ide u prilog zapažanju da je kod ovih individua motivacija za postignućem i trudom vrlo niska, kao i da imaju negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima (Ibidem). Ovakav se obrazac u literaturi naziva depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja, jer takvi učenici samoreguliraju svoja ponašanja u skladu sa formiranim neprilagođenim obrascem. Za njih je karakteristično da često smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija, ili ulaze u interakcije sa ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i ne trude se da izbegnu situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. U najgorem slučaju, mogu aktivno i kreirati takve situacije.

Od postojećih teorijskih klasifikacija, neke karakteristike takvih pojedinaca najbolje opisuje jedan od Bandurinih (1997c) obrazaca samoefikasnosti i očekivanja ishoda. Tako bi pojedinci koji su skloni depresivnom obrascu samoregulacije spadali u grupu osoba koji imaju nizak osećaj

samoefikasnosti, ali visoko očekivanje ishoda ukoliko bi zadatak ispravno izvršili. Bandura (1993) zaključuje da ti pojedinci smatraju da ne mogu izvršiti zadatak (stoga ne aktiviraju proaktivan obrazac samoregulacije), ali su svesni da bi ostvarili željene ciljeve i bili nagrađeni, te da bi okolina pozitivno reagovala na njihova postignuća. Na taj način nemaju mogućnost reinterpretacija situacije, pripisivanja eventualnog neuspeha negativnim faktorima iz okoline i da ne mogu umanjiti vrednosti akademskih aktivnosti i postignuća. Zbog toga ne aktiviraju čak ni odbrambeni obrazac samoregulacije učenja usmeren na zaštitu ega, samopoštovanja i osećaj vlastite vrednosti.

Značajno je zapažanje istraživača da je malo empirijskih radova koji posmatraju distinktivnost i odnose među prethodno navedenim obrascima samoregulacije učenja. Empirijskim proverama dobijeni su rezultati koji podržavaju diskriminativnost proaktivnog i odbrambenog obrasca samoregulacije i neke, modelom implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost sa ishodima učenja (Lončarić, 2008, 2011). Uz ovo, kako navodi Lončarić (2014), tek predstoji dalji rad na detaljnijoj konceptualizaciji i merenju depresivnog obrasca samoregulacije učenja.

Istraživanje iz koga je uzet deo koji se ovde prikazuje je empirijsko, kvantitativno, eksplorativnog karaktera, a vršeno je metodom eksperimenta sa jednom grupom. Za ovaj prikaz izdvajaju se samo nalazi *komponente o motivacijskim strategijama* dobijeni na inicijalnom snimanju. Za posmatrano pitanje u ovom radu korišćena je tehnika skaliranja. Za snimanje komponenti samoregulisanog učenja (KSU) korišćena je baterija sa deset subskala, koje su rađene po uzoru navise instrumenata drugih autora<sup>7</sup>. Za ovaj prikaz, kako je prethodno pomenuto, dela nalaza, korišćena je subskala: *SMS - Skala motivacijskih strategija*. Subskala, kako se iz sledeće tabele vidi, ima potreban nivo pouzdanosti.

### Provera pouzdanosti skala

*Tabela br. 1: Reliability Statistics*

Subtestovi baterije: Komponente samoregulacije		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based...	N of Items
<i>Skala motivacionih strategija</i> - , 691	,706	22

<sup>7</sup> Skale su osmišljene, prikupljene ili preuzete i prilagođene iz različitih izvora (Chapman, Skinner i Baltes, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000, Lončarić, 2014, Paris i Paris, 2001, Schunk i Zimmerman, 2007, Ley i Young, 2001, Nicol i Macfarlane-Dick, 2006, Dweck, 2000).

Skala akademske efikasnosti -	,814	,826	8
Skala atribucije neuspeha -	,763	,780	16
Skala atribucije uspeha -	,642	,652	15
Skala ciljnih orijentacija u učenju-	,845	,846	30
Skala ispitne anksioznosti -	,888	,887	8
Skala suočavanja sa neuspehom -	,824	,819	26
Skala samoregulisano učenja -	,873	,892	34
Skala uverenosti u kontrolu -	,743	,738	19
Traženje socijalne podrške -	,736	,737	5

Nakon prethodnih konstatacija i dilema, istraživanje kojim se posmatra samoregulisano učenje darovitih studenata, kao faktor akademskog uspeha u ovom radu fokusira se na pitanje: *Koliki značaj imaju motivacione strategije u postignućima akademski darovitih studenata?*

Tako je cilj istraživanja bio da se sagleda u kojoj meri su komponente motivacionih strategija faktor akademske uspešnosti, tj. koliki je njihov značaj za procese samoregulacije i akademsku efikasnost.

Opšta je pretpostavka da postoji statistički značajna razlika u izraženosti motivacionih strategija, kao komponente samoregulacije učenja u korist akademski darovitih studenata, što doprinosi njihovim akademskim performansama.

Radne hipoteze:

- Postoji statistički značajna razlika u pogledu *motivacionih strategija* između akademski darovitih i ostalih studenata.
- Na ciljnim atribucijama u učenju; atribuciji uspeha i neuspeha, ispitne anksioznosti i sl. postoji statistički značajna razlika između akademski darovitih i ostalih studenata, što je u osnovi razlika u postignućima, tj. uspehu.
- Crte ličnosti su faktor koji korelira sa akademskim postignućima darovitih studenata.
- Pol, godina studija i univerzitet na kome student uči nisu statistički značajni faktori za njihova akademska postignuća.

## Metod

Crte ličnosti snimane su testom ličnosti „Velikih pet“ - BFIIV. Iz tabele koja sledi: *Tabela br. 2: Reliability Statistics – BFIIV* vidi se da je relijabilnost subskala koje se odnose na crte ličnosti prihvatljiva, te se skala može smatrati pouzdanom.

Tabela br. 2: Reliability Statistics - BFIIV

Ekstraverzija		Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,565	N of Items 10
Emocionalna stabilnost	Cronbach's Alpha ,570	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,623	N of Items 10
Intelekt	Cronbach's Alpha ,542	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,550	N of Items 10
Prijatnost	Cronbach's Alpha ,680	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,689	N of Items 10
Savesnost	Cronbach's Alpha ,619	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: ,629	N of Items 10

Faktorska analiza za skalu BIG 5 u kojoj su uzete u obzir svi ajtemi (67) sa skale BIG 5 opravdana je, jer je vrednost pokazatelja Kaiser-Meyer-Olkin - KMO = 0.69, a vrednost testa Bartlett's Test of Sphericity je značajna, Sig= 0,00.

Tabela br. 3: Kaiser-Meyer-Olkin - KMO

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,690
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	11555,962
	Df	2211
	Sig.	,000

U tabeli koja je ispod uočavamo da 21 komponenta objašnjava ukupno 65% varijanse.

	Initial Eigenvalues					
7	1,955	2,918	36,074	1,955	2,918	36,074
8	1,837	2,742	38,817	1,837	2,742	38,817
9	1,738	2,593	41,410	1,738	2,593	41,410
10	1,647	2,459	43,869	1,647	2,459	43,869
11	1,574	2,350	46,218	1,574	2,350	46,218
12	1,541	2,300	48,518	1,541	2,300	48,518
13	1,448	2,161	50,679	1,448	2,161	50,679



14	1,423	2,124	52,803	1,423	2,124	52,803
15	1,349	2,014	54,817	1,349	2,014	54,817
16	1,220	1,821	56,638	1,220	1,821	56,638
17	1,196	1,784	58,422	1,196	1,784	58,422
18	1,162	1,734	60,157	1,162	1,734	60,157
19	1,113	1,662	61,819	1,113	1,662	61,819
20	1,074	1,603	63,422	1,074	1,603	63,422
21	1,056	1,576	64,997	1,056	1,576	64,997

Međutim, kada se pogledaju ostale tabele (koje su preopširne da bi stale u Word) moguće je uočiti da je opravdano izdvajanje 6 faktora, koji objašnjavaju 33,6% varijanse, što se može posmatrati kao indikator validnosti instrumenta, odnosno unutrašnje konzistencije. O ovome će biti više reči u interpretaciji nalaza.

Uzorak je prigodni, a čini ga 514 studenata: 192 studenta Novosadskog univerziteta, 191 student Univerziteta u Beogradu i 131 student Univerziteta u Nišu. U okviru ovoga broja je 99 (19,3%) akademski darovitih, čiji je prosečni upeh na studijama iznad 9,00. Struktura uzorka po godinama studija je sledeća: prva godina: 250; druga: 123; treća: 46; četvrta: 89 i peta: 6.; a prema polu: muških: 102; ženskih: 412.

*Varijable u istraživanju:*

Prediktivne: *motivacijske strategije učenja, pol, univerzitet, godina studija, crte ličnosti (mogu se u ovom slučaju posmatrati i kao varijabla moderator).*  
 Kriterijska: *akademski uspeh studenata (prosečna ocena na studijama).*

## Nalazi i interpretacija

U prikazu nalaza polazi se od deskriptivne statistike (tabela br. 6) u kojoj se uočavaju razlike u srednjim vrednostima po ajtemima, što izdvaja pozitivne strategijske komponente samoregulacije: 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, kao i izražene metakognitivne komponente i ciljne orijentacije: 13, 14, 15, 16) od onih koje stvaraju depresivni obrazac ponašanja i vode ka defanzivnim strategijama: 5, 6, 7, 8, 21, 22).

*Tabela br. 4: Deskriptivna statistika skale Motivacione strategije učenja*

N 514, Min 1, Max 5		Mean	St.d.	Skewness	Kurtosis		
		Stati	Statist	Std.e	Stat.	Std.e.	
1.	Kada naletim na težak deo gradiva ne odustanem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao.	3,74	,968	-,395	,108	-,406	,215

2.	Dok rešavam neki težak zadatak, sam sebi kažem: "Ja to mogu napraviti" i nastavim da se trudim.	3,83	,896	-,590	,108	,221	,215
3.	Kada sam već umoran od učenja, potrudim se još malo zamišljajući kako će biti lepo kada uspešno privedem kraju zadatke.	3,58	1,15	-,539	,108	-,481	,215
4.	Ako imam puno ispita, učim celi vikend i odgodim izlaske i zabavu.	3,84	1,15	-,551	,108	-,656	,215
5.	Uvek očekujem lošu ocenu tako da ne bih bio iznenađen/a ako je dobijem.	2,59	1,33	,430	,108	-,905	,215
6.	Često nakon ispita drugima kažem da ću sigurno dobiti lošu ocenu i navedem neki razlog (npr. test je bio jako težak, neke sadržaje nismo radili i sl.).	2,33	1,24	,640	,108	-,491	,215
7.	Nikada se ne nadam dobroj oceni kako se ne bih razočarao.	2,59	1,29	,346	,108	-,883	,215
8.	Roditeljima i prijateljima kažem da sam loše uradio test (kolokvijum..) kako ne bi očekivali visoku ocenu.	2,30	1,34	,710	,108	-,724	,215
9.	Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrisati na gradivo.	4,26	1,17	-1,63	,108	1,659	,215
10.	Pre učenja pobrinem se da mogu raditi u miru.	4,34	,948	-1,590	,108	2,240	,215
11.	Volim da koristim uvek isto mesto za učenje.	3,79	1,32	-,830	,108	-,538	,215
12.	Volim sve sveske i knjige imati složene kraj svog mesta za učenje da ih mogu brzo i lako naći.	4,05	1,19	-1,129	,108	,309	,215
13.	Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispiti.	4,16	1,05	-1,288	,108	1,128	,215
14.	Pokušavam da se što bolje organizujem da bih imao vremena za učenje i odmor.	3,99	1,08	-1,028	,108	,492	,215

15. Sve učim tako da što sam/a postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam sebi zadao/la.	3,97	1,04	-1,036	,108	,790	,215
16. Pre nego što krenem na učenje razmislim koliko dobro to treba naučiti i ne odustajem dok nisam zadovoljan/na onim što sam uradio/la.	3,74	,977	-,599	,108	,168	,215
17. Kada učim neko gradivo, odredim tačno šta želim postići učenjem.	3,71	1,03	-,565	,108	-,052	,215
18. Kad počnem sa učenjem, odredim koliko toga treba da naučim i trudim se dok to ne postignem.	3,91	1,06	-1,101	,108	,925	,215
19. Učenje uvek ostavim za zadnji trenutak.	2,93	1,27	,049	,108	-,858	,215
20. Kada treba učiti za ispit, odjednom dobijem volju raditi nešto drugo, samo da ne učim.	3,16	1,32	-,065	,108	-1,052	,215
21. Dok svi uče pred ispite, ja se zabavljam.	1,88	1,03	1,056	,108	,408	,215
22. Svima dam do znanja da se uopšte ne trudim oko učenja.	1,65	1,04	1,608	,108	1,726	,215
Valid N (listwise)	514					

Moglo bi se iz prethodnog pregleda zaključiti da ima studenata kod kojih samonadgledanje vođeno snagom volje, kojoj Baumajster i dr. (Baumeister et al., 2003) pridaju poseban značaj, nije dovoljno izraženo, tako da slaba funkcija volje u samokontroli stvara i slabu odbranu od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Jednostavan bi zaključak bio da studenti kod kojih je izražena slaba funkcija volje imaju ograničene kapacitete za samoregulaciju. Suština ograničenja je u činjenici da samokontrola podrazumeva trud u procesu samoregulacije koji je neophodan u svim postupcima samokontrole, a ovo za podatke koji se analiziraju znači nedostatak resursa kod jednog broja studenata od čije dostupnosti zavisi samoregulacija, odnosno da isti često nije u svim situacijama dovoljno dostupan. Iz uvodnog dela ovog teksta videlo se da su istraživači saglasni oko stava da shvatanje ograničenja samokontrole najbolje objašnjava neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister & Heatheron, 1996; Muraven et al., 1998), ali samokontrola je, ipak, samo jedan aspekt samoregulacije, iako vrlo značajan, nedovoljna za odgovore na pitanja zašto i kako pojedinci postižu samoregulaciju. Tako se fokusiranjem na samokontrolu, kao suštinsku karakteristiku samoregulacije mogu zanemariti drugi značajni aspekti samoregulacije, poput borbe sa distrakcijama ili

frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom (Šafranj & Zivlak, 2019).

U Tabeli br. 5: Prosečne vrednosti na subskalama Skale komponenti samoregulacije se iz prosečnih vrednosti na subskalama baterije *Skale komponenti samoregulacije* vidi da su u bateriji najviše vrednosti izražene na sledećim subskalama:

- Skala samoregulisano učenja: 3,7664;
- Skala akademske efikasnosti: 3,5598;
- Skala traženja socijalne pomoći: 3,4654.
- Skala motivacionih strategija: 3,38;
- Skala uverenosti u kontrolu: 3. 0394;.

Izraženost prethodnih komponenti ukazuje već na njihov značaj za samoregulaciju učenja, što ide u prilog prvoj hipotezi, koja testira postojanje razlika u izraženosti motivacijskih strategija, kao komponente samoregulacije učenja. Takođe se zapaža da se na drugom kraju kontinuuma skale, ako bismo srednje vrednosti u tom smislu shvatili, pojavljuje grupa, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost. Njihove vrednosti, kako se u tabeli vidi su:

- Suočavanje sa neuspehom: 2,9364;
- Skala ispitne anksioznosti: 2,9825;
- Skala ciljnih atribucija u učenju: 2,6497;
- Skala atribucije uspeha: 2,916;
- Skala atribucije neuspeha: 2,3339.

Iako se, na osnovu prethodnog, još ne može videti koliko je pomenuta polarizacija određivala smer u odnosu na ishode, odnosno uticala na akademska postignuća - uspeh, može se uočiti da na skalama atribucije uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost srednje vrednosti nisu zanemarljive, te ovo ide u prilog drugoj hipotezi koja testira uticaj *ciljnih atribucija u učenju; atribuciju uspeha i neuspeha između akademski darovitih i ostalih studenata*, kao faktor razlika između akademski darovitih i ostalih studenata, smatrajući ovo osnovom razlika u postignućima, tj. u uspehu. Za komparativnu analizu prethodnih konstatacija može poslužiti sledeća tabela:

Tabela br. 6: Deskriptivna statistika za zbirne vrednosti sa subskala komponenti samoregulacije učenja

	Mean	Std. dev.	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std.e.	Statistic	Stde.
N=514; Min=1; M=5						
Skala motivacionih strategija	3,3800	,41504	-1,080	,108	4,739	,215
Skala akademske efikasnosti	3,5598	,63867	-,119	,108	-,015	,215
Skala atribucije neuspeha	2,3339	,51957	,809	,108	2,049	,215
Skala atribucije uspeha	2,9160	,40816	,376	,108	,596	,215
Skala ciljanih atribucija u učenju	2,6497	,49875	,236	,108	-,023	,215
Skala ispitne anksioznosti	2,9825	,99256	-,077	,108	-,673	,215
Skala suočavanja sa neuspehom	2,9264	,54187	,326	,108	,390	,215
Skala samoregulisano učenje	3,7664	,45747	-,296	,108	,677	,215
Skala uverenosti u kontrolu	3,0394	,47597	,728	,108	1,753	,215
Tražnje socijalne podrške	3,4654	,91618	-,323	,108	-,344	,215
Valid N (listwise)						

Kako se ciljne orijentacije u učenju, kao drugi važan faktor za samodeterminaciju, tj. sticanje veština i izvođenje, posmatrane kroz ciljne atribucije u učenju u ovim nalazima pokazuju kao neadekvatne kod jednog broja studenata, posledice njihovog nedostatka mogu se očekivati u stvaranju neakadenskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Sternberg et al., 1996). Dakle, kako ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da ipak samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademske ciljevima. Oni koji ne teže akademskom postignuću, mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ili popularnost među ostalim studentima, te ih mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) samoregulisati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ili status među onima do čijih im je percepcija stalo. Dakle, koriste specifične obrasce atribucija kako se iz podataka vidi (Tabela br.7): spoljnu atribuciju neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivnu neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što može biti vezano sa crtama ličnosti, te će se u daljoj analizi diskutovati.

Takođe, neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Lončarić, 2014), takođe,

navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati osobe koji imaju nizak osećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne koriste odbrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija. Zato bi tumačenje prethodnih podataka vodilo u pravcu potreba da nastavnici imaju mogućnosti da se u mentorskom radu bave upoznavanjem motivacija za postignućem studenata, kako bi mogli da dijagnostikuju uzroke slabih postignuća i faktore koji utiču na slabu snagu volje, negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, zatvorenosti u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima. Ovakav obrazac, u literaturi nazvan depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja (Lončarić, 2014:54) ne znači da pojedinci ne samoreguliraju svoja ponašanja, nego da se regulacija odvija u skladu sa tim neprilagođenim obrascem, koga karakteriše često smanjenje aktivnosti i povlačenje iz zadataka i interakcija, ili ulazak u interakcije s ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i odsustvo truda da se izbegnu situacije koje mogu biti od pomoći da se izbegne vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije (Ibidem).

Sve ovo moglo bi da ide u prilog potvrdi druge hipoteze, što se u narednoj tabeli (*Tabela br. 7: Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha*) uočava kroz značaj sledećih komponenti za uspeh posmatranih studenata: *motivacionih strategija, akademske efikasnosti i traženje socijalne pomoći*, među kojima je i *Skala motivacionih strategija*, koja statistički značajno korelira sa uspehom na studijama. Ovo potvrđuje prvu hipotezu, manifestovanjem statistički značajne razlike u izraženosti motivacijske regulacije, motivacionih strategija u samoregulaciji učenja u korist akademski darovitih studenata, što doprinosi njihovim akademskim performansama.

*Tabela 7: Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha*

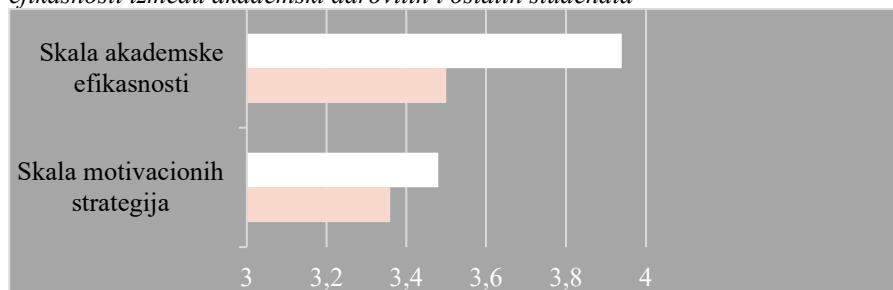
Correlations	Srednja ocena
<i>Skala motivacionih strategija</i>	,105*
<i>Skala akademske efikasnosti</i>	,290**
Skala atribucije neuspeha	-,077
Skala atribucije uspeha	,009
Skala ciljanih atribucija u učenju	,056
Skala ispitne anksioznosti	-,019
Skala suočavanja sa neuspehom	-,070
Skala samoregulisanog učenja	,084
Skala uverenosti u kontrolu	,002
<i>Traženje socijalne podrške</i>	,090*
* . Correlation is signific. at the 0.05 level (2-tailed).	
** . Correlation is signific. at the 0.01 level (2-tailed).	

Prethodni nalaz potvrđuje prvu pretpostavku o značaju motivacijskih strategija kao komponente samoregulacije učenja, odnosno može se smatrati jednim od značajnih faktora za akademski uspeh. Dalje provere ove teze vršene su T-testovima nezavisnih uzoraka. Ispitanici su podeljeni u dve grupe; jednoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu u toku studija 9 ili više - to su akademski daroviti studenti (N=99); drugoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu nižu od 9 - to su akademski prosečno uspešni studenti (N=415). Za svaku podskalu izračunate su prosečne vrednosti (aritmetička sredina za vrednosti svakog ajtema u ovoj subskali). Zatim su urađeni T-testovi nezavisnih uzoraka, gde je ispitivano da li se ove dve grupe ispitanika razlikuju prema srednjoj vrednosti u ovoj subskali.

### Independent Samples Test

Dakle, T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali motivacionih strategija* između akademski darovitih i ostalih studenata. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između akademski darovitih (M=3,48; Sd=0,31) i ostalih (M=3,36; Sd=0,43).  $T(198)=3,37, p=0,001$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika=0,13, 95% CI: 0,05 do 0,2) bila je mala (eta kvadrat=0,02), što se jasnije vidi na grafičkom prikazu koji sledi:

**Grafički prikaz br. 1:** Razlika na subskali motivacionih strategija i akademske efikasnosti između akademski darovitih i ostalih studenata



Ovim je prva hipoteza potvrđena, te se zaključuje da su akademski daroviti studenti jači u izraženosti motivacijske regulacije, kao komponente samoregulacije učenja, što doprinosi njihovim akademskim postignućima, te čini jedan od značajnih faktora akademskog uspeha. Takođe, posmatrano iz ugla mesta i strukture subskale motivacionih strategija u komponentama samoregulacije učenja studenata, ovaj nalaz potvrđuje prihvaćeno shvatanje o motivaciji kao složenom višedimenzionalnom konstrukt, koji u sebe uključuje pretpostavke oko kojih se većina autora u ovoj oblasti slaže: kogniciju, emocije i ponašanje, što se i ovom istraživanju manifestovalo, jer su nalazi na ovoj subskali potvrdili da studenti (Prilog 1. Subskala motivacijskih strategija) konstruišu sopstvena motivaciona uverenja, imaju

izgrađene strategijske postupke, ponašanja, koji utiču na postignuće, odnosno samoregulaciju učenja, što je u skladu sa nalazima drugih istraživača (Schunk & Zimmerman, 2007b). Razumevanje ovog nalaza vodi ka složenosti konstrukta, što je izraženo u primenjenoj skali u kojoj se motivacija manifestovala kao složen konstrukt i zavisi od niza varijabli: socijalnih i kontekstualnih i odražava individualne, grupne i kulturne razlike.

Nalazi upućuju i na saglasnost sa nalazima drugih istraživača, koji tvrde da elementi motivacije imaju zajedničke karakteristike – pokreću na aktivnost određene vrste u različitom stepenu, usmeravaju aktivnost ka nekom cilju i čine osobu spremnom da se bavi aktivnošću s više ili manje posvećenosti određeno vreme. Kako se iz nalaza vidi, motivacija za učenje manifestovala se pod uticajem unutrašnjih faktora, ali i onih koji su prisutni u društvenom i prirodnom okruženju studenata. Prema tome, pored internih faktora koji su pod kontrolom studenata, važni su i faktori koji zavise od nastavnika, kao i kontekstualni faktori. Svaki student razvija tokom učenja određenu motivacionu strukturu, koju, s jedne strane, čine ponašanja pri učenju (određene aktivnosti, istrajnost, ostvarenje ciljeva učenja, kvalitet učenja) i sa druge strane, sopstvena motivaciona uverenja i strategije (Wigfield & Eccles, 2000).

Druga hipoteza testirala je značajnost razlika u *ciljnim atribucijama u učenju; atribuciji uspeha i neuspeha između akademski darovitih i ostalih studenata, kao jedan od faktora razlika u postignućima*, blizak motivacionim strategijama. O ovome su neke naznake date već u analizi prethodnih nalaza, koji idu u prilog prihvatanja opravdanosti iste, ali će se ovde dati podaci deskriptivne statistike koji svedoče o suštini atribucija (Tabela br. 10), koje ukazuju na prethodno komentarisane karakteristike, kojima se obično manifestuje depresivni obrazac ponašanja koji umanjuje ili blokira afirmativnu samoregulaciju.

**Tabela br. 9:** Deskriptivna statistika za subskalu atribucije neuspeha

	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
N=514; Min=1; Max=5						
1. Lako i redovno rešavam zadatke za vežbe, pripremam prezentacije i sl.	3,58	1,147	-,301	,108	-,541	,215
2. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer profesori ne znaju da učine zadatke zanimljivima.	2,10	1,096	,757	,108	-,311	,215
3. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer su ispitni zadaci besmisleni i beskorisni.	1,9669	1,0421	,961	,108	,267	,215
4. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer su predmeti i učenje dosadni.	2,49	1,640	6,654	,108	76,39	,215
5. Dobio/la sam lošu ocenu zato jer ono što me pitaju neće mi nikada trebati u životu.	2,46	1,248	,398	,108	-,915	,215



6.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer se nisam dovoljno pripremao/la za ispit.	4,04	1,048	-1,168	,108	,878	,215
7.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer to gradivo nisam dobro naučio/la.	4,17	,966	-1,325	,108	1,657	,215
8.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer nisam pazio/la šta radim na ispitu.	3,30	1,261	-,448	,108	-,796	,215
9.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer nisam redovno vežbao/la i radila/la zadatke-vežbe.	3,23	1,242	-,404	,108	-,726	,215
10.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer sam loš/a student/studentica.	1,61	,995	1,765	,108	2,545	,215
11.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer sam nesposoban/na.	1,33	,754	2,655	,108	7,253	,215
12.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer nisam u stanju da naučim za dobru ocenu.	1,51	,918	1,826	,108	2,668	,215
13.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer nisam dovoljno inteligentan/na.	1,40	,856	2,272	,108	4,707	,215
14.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer je u testu bilo nešto što još nismo učili.	1,90	1,104	1,025	,108	,062	,215
15.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer smo pisali test kasno, zadnje sate nastave.	1,90	1,035	,832	,108	-,274	,215
16.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer je moja grupa dobila test s težim pitanjima.	2,36	1,213	,524	,108	-,681	,215
17.	Dobio/la sam lošu ocenu zato jer ispit nije bio najavljen.	1,57	1,037	1,885	,108	2,795	,215
Valid N (listwise) 514							

**Tabela br. 10:** Deskriptivna statistika za subskalu ciljanih atribucija u učenju

	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis		
			Statistic	Std. e. c	Statistic	Std.e.r	
N=514; Min=1; Max=5							
1.	Pazim da ne bih ispao glup/a pred drugima u grupi.	3,12	1,310	-,107	,108	-1,045	,215
2.	Trudim se uglavnom zato što se ne želim osramotiti pred drugima.	2,49	1,233	,283	,108	-,962	,215
3.	Ne želim da drugi misle da nisam dovoljno pametan/na.	2,50	1,254	,274	,108	-1,081	,215
4.	Želim pokazati drugima da sam među najpametnijim studentima u grupi.	1,84	1,087	1,203	,108	,584	,215
5.	Želim pokazati drugima da sam pametan/na i da se ne moram puno truditi oko učenja.	1,76	1,017	1,291	,108	,970	,215
6.	Važno mi je da drugi misle o meni kao o sposobnom/noj i upešnom/oj za savladavanje obavezama na studijama.	2,39	1,231	,400	,108	-,952	,215
7.	Važno mi je pokazati drugima da sam dovoljno pametan/na da mogu riješiti sve zadatke lako i bez problema.	2,02	1,141	,848	,108	-,259	,215
8.	Želim biti temeljan/na i pažljiv/a u učenju kako ne bih propustio/la naučiti čak i ono što neće biti na ispitu.	2,73	1,246	,219	,108	-,929	,215

9. Želim rešiti sve zadatke bez greške, čak i ako znam da rad neće biti pregledan.	2,72	1,278	,236	,108	-,984	,215
10. Želim izbeći sve moguće greške, čak i na zadacima koji se ne ocenjuju.	2,78	1,261	,105	,108	-,988	,215
11. Iako znam da me profesor neće baš sve pitati, moram naučiti svo gradivo koje je predviđeno.	3,12	1,296	-,218	,108	-1,004	,215
12. Jako sam zadovoljan/na kada sam u grupi bolji/a od drugih studenata.	2,61	1,254	,292	,108	-,949	,215
13. Posebno mi je drago kada na testu dobijem više bodova od drugih u grupi.	2,25	1,261	,563	,108	-,948	,215
14. Želim imati bolje ocene od drugih studenata u grupi.	2,15	1,176	,623	,108	-,729	,215
15. Važno mi je biti uspješniji od drugih studenata u grupi.	1,99	1,135	,943	,108	-,018	,215
16. Volim zasmjevati kolege u grupi.	3,16	1,375	-,188	,108	-1,135	,215
17. Najzadovoljniji/ja sam kada nasmejem celu grupu hovitim komentarima na predavanju, ili u pauzi.	2,95	1,404	-,019	,108	-1,257	,215
18. U grupi na predavanju volim dobacivati i praviti šale.	2,25	1,297	,759	,108	-,561	,215
19. Volim zadirkivati studente koji imaju dobre ocene.	1,50	,980	2,004	,108	3,296	,215
20. Želim da što manje vremena potrošim na studentske obaveze.	2,63	1,303	,334	,108	-,959	,215
21. Ne želim se truditi oko studentskih obaveza više nego što je potrebno.	2,75	1,297	,151	,108	-,993	,215
22. Na stud.ne želim da radim više od onoga što moram.	2,73	1,313	,149	,108	-1,076	,215
23. Pokušavam udovoljiti studentskim obavezama sa što je moguće manje truda.	2,37	1,184	,530	,108	-,525	,215
24. Ne želim se dovesti u situaciju da neko drugi ima bolji uspeh od mene.	1,66	,921	1,394	,108	1,570	,215
25. Ne mogu dopustiti da me drugi studenti preteknu u uspehu na važnim ispitima.	1,58	,938	1,787	,108	2,865	,215
26. Nije mi svejedno ako ne uspem biti najbolji/lja na ispitu.	1,77	1,109	1,404	,108	1,083	,215
27. Na studijama mi je najvažnije naučiti zanimljive stvari s' razumevanjem.	4,18	1,036	-1,309	,108	1,221	,215
28. Na studijama uvek želim da naučim nešto novo i interesantno.	4,40	,821	-1,522	,108	2,474	,215
29. Važno mi je napredovati u nekim znanjima i veštinama	4,54	,730	-1,891	,108	4,180	,215
30. Važno mi je usvojiti i naučiti što više novih znanja i veština.	4,54	,733	-1,886	,108	4,188	,215
Valid N (listwise)						

*Tabela br.11: Deskriptivna statistika za subskalu ispitne anksioznosti*

	Mean	Std. Devi.	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
N=514; Min:1; Max:5						
1. Kad profesor ispituje, uvek mi se pojavi neki čudan osećaj u stomaku.	3,80	1,230	-,660	,108	-,612	,215
2. Još dok se dele testovi srce počne jako da mi lupa.	3,31	1,368	-,196	,108	-1,221	,215
3. Ako na početku pismenog ispita ne uspem rešiti prvi zadatak, jako se uzrujam i ne mogu se koncentrirati na druge zadatke.	2,61	1,296	,364	,108	-,901	,215
4. Za vreme pismenog ispita često zaboravim i ono što sam pre toga dobro znao.	2,76	1,344	,209	,108	-1,141	,215
5. Kada imamo pismeni ispit, najčešće već na početku znam da neću dobro proći na ispitu.	2,17	1,207	,918	,108	,002	,215
6. Kad se radi test, često grešim jer se previše bojim.	2,24	1,290	,729	,108	-,630	,215
7. Uvek sam napet pre nekog pismenog ispita.	3,38	1,414	-,293	,108	-1,196	,215
8. Katkad poželim da me ispitivanja ne brinu tako jako.	3,60	1,425	-,555	,108	-1,029	,215
Valid N (listwise)						

*Tabela br. 12: Deskriptivna statistika za subskalu suočavanja sa neuspehom*

	Mean	Std.d.	Skewness		Kurtosis	
			Stati.	Std. e.	Statistic	Std.e.
N=514; Min:1; Max:5						
1. Katkad poželim da me ispitivanja ne brinu tako jako.	3,60	1,425	-,555	,108	-1,029	,215
2. Češće se bavim sportom, trčim, idem u šetnju ili tražim drugu aktivnost, da ne bih razmišljao/la o lošoj oceni.	2,85	1,311	,065	,108	-1,116	,215
3. Nastojim pronaći šaljivu stranu takve situacije; ismevam taj problem da ne izgleda jako težak.	2,98	1,289	-,172	,108	-1,047	,215
4. Potrudim se da više ne dobijem loše ocene.	3,91	,991	-,869	,108	,623	,215
5. Odlučim da ću se javiti da bih ispravio/la ocenu.	3,73	1,137	-,706	,108	-,144	,215
6. Koncentrišem se na prvu stvar koju ću učiniti da bih ispravio/la ocenu.	3,81	1,052	-,764	,108	,110	,215
7. Razmišljam šta je najbolje napraviti da bih popravio/la ocenu.	4,02	1,041	-1,036	,108	,609	,215
8. Smišljam načine kako ispraviti ocenu.	3,94	1,064	-,963	,108	,429	,215
9. Napravim plan učenja i ponavljanja da bih što pre ispravio/la ocenu.	3,77	1,136	-,630	,108	-,323	,215
10. Izbegavam sve što me podseća na lošu ocenu.	2,86	1,296	,124	,108	-1,025	,215

11. Odlazim na spavanje da ne bih morao/la razmišljati o lošoj oceni.	2,32	1,262	,609	,108	-,615	,215
12. Jednostavno legnem u krevet i pokušavam zaspati da ne bih bio/la opterećen/a lošom ocenom.	2,34	1,231	,626	,108	-,478	,215
13. Izbjegavam situacije u kojima moram razmišljati ili govoriti o lošoj oceni.	2,53	1,310	,427	,108	-,957	,215
14. Poželim da ta loša ocena jednostavno nestane.	2,82	1,486	,220	,108	-1,376	,215
15. Maštam o tome da se dogodi neko čudo i izbriše lošu ocenu.	2,25	1,395	,786	,108	-,728	,215
16. Maštam da se ta loša ocena nije dogodila.	2,47	1,472	,492	,108	-1,187	,215
17. Pomirim se s lošom ocenom jer ništa drugo ne mogu učiniti.	2,96	1,466	,001	,108	-1,376	,215
18. Prihvatam da se to dogodilo i da se ne može promeniti.	3,04	1,468	-,115	,108	-1,348	,215
19. Kažem sam sebi kako nije tako strašno dobiti lošu ocenu.	3,60	1,194	-,675	,108	-,312	,215
20. Mislim kako uopšte nije važno to što sam dobio/la lošu ocenu.	2,64	1,321	,361	,108	-,974	,215
21. Razmišljam da je dobro što sam dobio/la lošu ocenu jer ću za drugi put znati bolje.	2,87	1,281	,007	,108	-,940	,215
22. Mislim da nikada neću uspeti u tom predmetu.	2,15	1,243	,804	,108	-,465	,215
23. Odustajem od pokušaja da popravim lošu ocenu.	1,77	,983	1,331	,108	1,321	,215
24. Pravim se kao da me se loša ocena ne tiče.	2,16	1,179	,799	,108	-,189	,215
25. Ne razmišljam o lošoj oceni.	2,71	1,268	,260	,108	-,870	,215
26. Pokušavam ne misliti o lošoj oceni da mi ne bi bilo još teže.	2,72	1,266	,201	,108	-,958	,215
27. Radim sve kao da uopšte nisam dobio/la lošu ocenu.	2,88	1,360	,060	,108	-1,202	,215
Valid N (listwise)						

Podaci u prethodnim tabelama idu u prilog zaključku da srednje vrednosti na subskalama koje mogu da doprinesu stvaranju depresivnog obrasca ponašanja koji umanjuje ili blokira afirmativnu samoregulaciju, nisu beznačajne, što može da vodi ka neuspehu. Koliko je ovo značajno za neuspeh akademski darovitih, odnosno ostalih studenata u suštini je testa druge hipoteze, a nalaz o ovome govori suprotno od pretpostavke i time anulira drugu hipotezu. Detaljnije podatke daju sledeće tabelle:

**Tabela br. 13: Skala atribucije neuspeha**

Group Statistics					
	Akademski darovitost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Skala atribucije neuspeha	da	99	2,2753	,44803	,04503
	ne	415	2,3479	,53476	,02625
Independent Samples Test					

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Skala atribucije neuspeha	Equal variances assumed	3,858	,050	-1,251	512	,212	-,07264	,05808	-,18675	,04147
	Equal variances not assumed			-1,394	171,249	,165	-,07264	,05212	-,17552	,03024

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali atribucije neuspeha* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da **ne postoji** statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=2,26$  ;  $Sd=0,45$ ) i nedarovitih ( $M=2,36$  ;  $Sd=0,53$ ).  $T(512)=-1,25$ ;  $p=0,21$  (obostrano).

**Tabela br. 14:** Skala atribucije uspeha

Group Statistics										
		Akademski darovitost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Skala atribucije uspeha	da		99	2,9421	,31654	,03181				
	ne		415	2,9097	,42721	,02097				
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Skala atribucije uspeha	Equal variances assumed	6,542	,011	,709	512	,479	,03237	,04568	-,05737	,12210
	Equal variances not assumed			,849	193,047	,397	,03237	,03810	-,04278	,10752

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali atribucije uspeha* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da *ne postoji* statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=2,94$ ;  $Sd=0,32$ ) i ostalih ( $M=2,91$ ;  $Sd=0,43$ ).  $T(512)=-0,85$ ,  $p=0,4$  (obostrano).

**Tabela br. 15:** *Skala ciljanih atribucija u učenju*

Group Statistics										
		Akademski darovitost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Skala ciljanih atribucija u učenju	da		99	2,7303	,50400	,05065				
	ne		415	2,6305	,49616	,02436				
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Skala ciljanih atribucija u učenju	Equal variances assumed	,084	,772	1,794	512	,073	,09984	,05567	-,00952	,20920
	Equal variances not assumed			1,776	146,696	,078	,09984	,05621	-,01124	,21092

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali ciljanih atribucija u učenju* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da *ne postoji* statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=2,73$ ;  $Sd=0,5$ ) i nedarovitih ( $M=2,63$ ;  $Sd=0,5$ ).  $T(512)=1,79$ ,  $p=0,07$  (obostrano).

**Tabela br 16:** *Skala ispitne anksioznosti*

Group Statistics						
		Akademski darovitost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Skala ispitne anksioznosti	da		99	3,0492	,92734	,09320
	ne		415	2,9665	1,00790	,04948
Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		

		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Skala ispitne anksioznosti	Equal variances assumed	1,750	,186	,745	512	,457	,08272	,11107	-,13548	,30092
	Equal variances not assumed			,784	158,045	,434	,08272	,10552	-,12569	,29113

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali ispitne anksioznosti* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da *ne postoji* statistički značajna razlika između akademski darovitih (M=3,05; Sd=0,93) i nedarovitih (M=2,97; Sd=1).  $T(512)=0,75$ ,  $p=0,46$  (obostrano).

**Tabela br. 17:** Skala suočavanja sa neuspehom

Group Statistics										
		Akademski darovitost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Skala suočavanja sa neuspehom	da		99	2,8959	,46571	,04681				
	ne		415	2,9336	,55877	,02743				
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Skala suočavanja sa neuspehom	Equal variances assumed	5,028	,025	-,623	512	,534	-,03776	,06064	-,15690	,08138
	Equal variances not assumed			-,696	172,061	,487	-,03776	,05425	-,14484	,06932

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali suočavanja sa neuspehom* između akademski darovitih i nedarovitih studenata. Test je pokazao da *ne postoji* statistički značajna razlika između akademski darovitih

( $M=2,9$ ;  $Sd=0,47$ ) i nedarovitih ( $M=2,93$ ;  $Sd=0,56$ ).  $T(172)=-0,7$ ,  $p=0,49$  (obostrano).

Za interpretaciju prethodnog nalaza, dakle anuliranje hipoteze o značaju grupe subskala, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na *atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost* bitno je da su njihove vrednosti, kako se u tabeli vidi ne izrazito niže u odnosu na druge komponente, te bi se moglo razmišljati o njihovoj ulozi u manifestovanju darovitosti:

- Suočavanje sa neuspehom: 2,9364;
- Skala ispitne anksioznosti: 2,9825;
- Skala ciljnih atribucija u učenju: 2,6497;
- Skala atribucije uspeha: 2,916;
- Skala atribucije neuspeha: 2,3339

Ali, na osnovu prethodnih nalaza o nepostojanju korelativnih odnosa, može se zaključiti samo suprotno, tj. da na ciljnim atribucijama u učenju; *atribuciji uspeha i neuspeha i ispitne anksioznosti* između akademski darovitih i ostalih studenata, ne postoji statistički značajna razlika, dakle, da isto nije u osnovi razlika u postignućima, tj. uspehu. Razloge razlika treba, dakle, tražiti u drugim faktorima, što znači da jedan broj akademski darovitih, isto kao i ostalih studenata, ima izražene neke od navedenih atribucija koje nisu ometale akademska postignuća. Na osnovu klaster analize, zaključuje se da su akademski daroviti studenti samoregulišućim strategijama uspeli da drže pod kontrolom negativne tendencije navedenih atribucija, da kočice njihovo dejstvo, aktiviraju proaktivni obrazac samoregulacije i ciljne orijentacije u učenju, te sticanjem veština u izvođenju zadataka, stizali do voljnih procesa koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha. Dakle, da stvore obrasce ponašanja koji su u funkciji samodeterminacije.

Za tumačenje ovog nalaza treba uzeti u obzir i Sternbergovo (Sternberg et al., 1996) shvatanje darovitosti, koju on opisuje kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju. Njegova teorija inteligencije tumači darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije potpuno isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Po njemu se darovitost može dosegnuti različitim putevima i ispoljavati kroz različite oblike. Kognitivni, iskustveni i adaptivni aspekt intelektualne darovitosti Sternberg (Sternberg, 2005a) objašnjava komponentnom, iskustvenom i kontekstualnom podteorijom, čije su suštine značajne za razumevanje ovoga nalaza. Tako Sternberg (2005b) razlikuje 3 vrste informaciono-procesnih komponenti: komponente sticanja znanja, metakomponente i delatne komponente, u zavisnosti od toga da li se radi o procesima koji učestvuju u učenju kako se nešto radi, u planiranju šta će i kako raditi, ili u samom obavljanju zadatka, a tu su i metakomponente, koje obavljaju procese višeg reda koji se koriste kod planiranja, praćenja i odlučivanja u toku rada na zadatku.



Za tumačenje nalaza koji se posmatra značajne su sve tri podteorije, jer iz Iskustvene podteorije mogu da se smatraju značajnim prethodna iskustva u učenju. Sternberg (Ibidem) ovo vidi kao tačke u kontinuumu iskustva osobe sa zadacima ili situacijama koje najkritičnije uključuju upotrebu inteligencije. Najvažnije su veštine višeg reda sa novim, nepoznatim materijalom i sposobnost automatizovanja informacionih procesa. Sposobnosti za rad sa novim javljaju se kod razumevanja zadatka i kod rešavanja zadatka. Novina i automatizacija idu zajedno, tako da što je osoba uspešnija u jednoj od njih, ima više mogućnosti da bude uspešna i u drugoj. Moglo bi se, dakle, zaključiti da su intelektualni potencijali pomogli da do izražaja dođu visoke sposobnosti, koje su se javile u kontekstu kao svrhovita adaptacija na okolinu, oblikovanje okoline i selekcija okoline. Dakle, javile su se kontekstualno usmerene sposobnosti i stvorile adekvatne načine na koje pojedinac reguliše svoje ponašanje, tj. utkane u isto (okruženje, situaciju, zadatak) i pomažu njegovo razumevanje, što je u ovom slučaju pomoglo da se samoregulacijom prevaziđu problemi atribuje neuspeha i dr, što koči samoostvarenja. U istom kontekstu je i mogućnost da su akademski daroviti studenti imali više specijalizovanog znanja, jače korišćenje kognitivnih strategija, te je i samoregulacija do određene granice uticala na akademsko učenje. Ovim se ističe i značaj metakognicije, koja u značajnoj meri može doprineti da do izražaja dođu strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem, odnosno brzinom učenja; funkcijom transfera (Brown, 1987) i sl. Ovo dalje znači da bi sledeći istraživački korak bio da se sagledaju ovi faktori samoregulacije učenja i u didaktičkim strategijama traga za njihovim podsticanjem.

Treća hipoteza testira značaj crta ličnosti, kao faktora koji doprinosi akademskim postignućima darovitih studenata. U tabeli br.18 prikazani podaci za korelativne odnose između komponenti samoregulacije i crta ličnosti, dakle koje od crta ličnosti i na kom nivou pozitivno, a koje negativno koreliraju sa rezultatima istih kao faktora na subskalama (\* označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.05, dok \*\* označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.01). Uočljivo je da *skala motivacionih strategija* ima statistički značajnu pozitivnu korelaciju sa svim crtama ličnosti na nivou 0,01, što, sa manjim nivoima značajnosti za pojedine crte, važi i za *skalu akademske efikasnosti*, *skalu samoregulisanog učenja i traženje socijalne podrške*. Nivoi korelativnih odnosa su različiti, ali razlike nisu velike. Za ovaj naslov značajni su podaci o odnosu *Skale motivacionih strategija i crta ličnosti* kojima se u ovom slučaju potvrđuje treća hipoteza, jer, kako se u tabeli ispod vidi, konstatovana je pozitivna statistički značajna korelacija na nivou 0.01 sa svim crtama ličnosti.

Crte ličnosti, kako se u tabeli br.18 vidi statistički značajno negativno koreliraju sa: *atribucijom neuspeha*, *ciljanim atribucijama u uspehu*, *ispitnom anksioznošću* i *skalom uverenosti u kontrolu*, što, takođe, govori o značaju crta ličnosti za uspeh, odnosno neuspeh u doseganju akademskih

ostvarenja. Crte ličnosti su retko posmatrane kao poseban faktor u istraživanjima samoregulisanja učenja, a ovim nalazom potvrđuju potrebu za daljim fokusiranjem na njihovo učešće u stvaranju depresivnog obrasca ponašanja u samoregulaciji.

**Tabela br.18: Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama**

Correlations; N=514		Savesnost	Prijatnost	Intelekt	ES	Ekstra- verzija
Skala motivacionih strategija	Pearson Correlation	,146**	,121**	,189**	,133**	,137**
	Sig. (2-tailed)	,001	,006	,000	,002	,002
Skala akademske efikasnosti	Pearson Correlation	,351**	,115**	,144**	,096*	,203**
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,001	,029	,000
Skala atribucije neuspeha	Pearson Correlation	- ,304**	-,226**	-,104*	,027	-,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,018	,547	,680
Skala atribucije uspeha	Pearson Correlation	,054	-,116**	,092*	,055	,059
	Sig. (2-tailed)	,220	,008	,038	,210	,185
Skala ciljanih atribucija u učenju	Pearson Correlation	-,064	-,034	,138**	,060	,181**
	Sig. (2-tailed)	,145	,442	,002	,175	,000
Skala ispitne anksioznosti	Pearson Correlation	-,049	,160**	-,013	,028	-,105*
	Sig. (2-tailed)	,267	,000	,769	,522	,017
	N	514	514	514	514	514
Skala suočavanja sa neuspehom	Pearson Correlation	,033	,125**	,181**	,102*	,175**
	Sig. (2-tailed)	,449	,005	,000	,021	,000
Skala samoregulisan og učenja	Pearson Correlation	,327**	,295**	,331**	,109*	,274**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,013	,000
Skala uverenosti u kontrolu	Pearson Correlation	-,061	-,149**	,092*	,240**	,122**
	Sig. (2-tailed)	,167	,001	,037	,000	,006
Traženje socijalne podrške	Pearson Correlation	,113*	,253**	,209**	,126**	,191**
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000	,004	,000

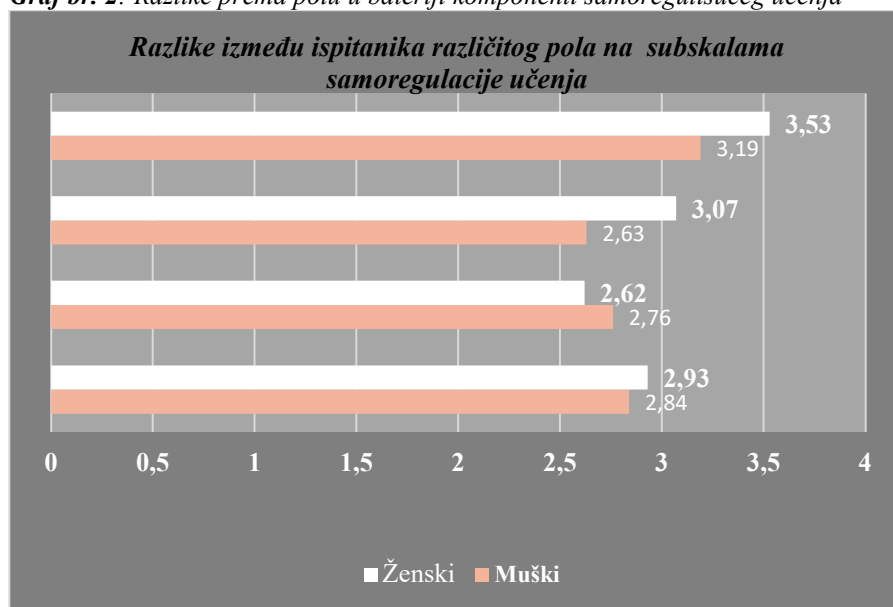
\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Četvrta hipoteza testira značaj pola, godina studija i univerziteta na kome student uči kao faktora akademskih postignuća, tj. pretpostavlja da isti nisu značajni faktori za postignuća akademski darovitih studenata. Podaci kojima je testirana ova hipoteza odnose se na sledeće:

Sprovedenim T testovima je utvrđeno da se studenti različitog pola razlikuju na sledećim subskalama baterije komponenti samoregulacije: *skala atribucije uspeha*, *skala ciljanih atribucija u učenju*; *skala ispitne anksioznosti*; *skala traženja socijalne podrške*. Na ostalim skalama ne postoji statistički značajna razlika između ove dve grupe ispitanika koje se razlikuju po polu. Dakle, u komponenti *Motivacione strategije* se studenti ne razlikuju u odnosu na pol, te se zaključuje da ova varijabla nije značajan faktor u samoregulaciji učenja.

**Graf br. 2:** Razlike prema polu u bateriji komponenti samoregulišućeg učenja



T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali atribucije uspeha* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=2,84$ ;  $Sd=0,43$ ) i studentkinja ( $M=2,93$ ;  $Sd=0,4$ ).  $T(512)=0,4$ ,  $p=0,046$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika=  $-0,09$ , 95% CI:  $-0,18$  do  $-0,001$ ) bila je veoma mala ( $\eta^2=0,007$ ); u korist ženakog pola.

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali ciljanih atribucija u učenju* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=2,75$ ;  $Sd=0,55$ ) i studentkinja ( $M=2,62$ ;  $Sd=0,48$ ).  $T(512)=2,4$ ,  $p=0,016$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika=  $0,13$ , 95% CI:  $0,025$  do  $0,24$ ) bila je mala ( $\eta^2=0,01$ ).

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali ispitne anksioznosti* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=2,63$ ;  $Sd=0,99$ ) i studentkinja ( $M=3,07$ ;  $Sd=0,97$ ).  $T(512)=-4,1$ ,  $p=0,000$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika =  $-0,44$ , 95% CI:  $-0,66$  do  $-0,23$ ) bila je mala ( $\eta^2=0,03$ ).

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali traženja socijalne podrške* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=3,19$ ;  $Sd=0,98$ ) i studentkinja ( $M=3,35$ ;  $Sd=0,89$ ).  $T(512)=0,25$ ,  $p=0,001$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika =  $-0,39$ , 95% CI:  $-0,54$  do  $-0,14$ ) bila je mala ( $\eta^2=0,02$ ).

Kako se iz prethodnih podataka vidi, razlike u komponentama samoregulacije učenja prema polu postoje, ali ne kod svih komponenti. Statistička značajnost razlika manifestovana je u sledećim skalama: *Skala motivacionih strategija (u korist ženskog pola)*; *Skala atribucije uspeha (u korist ženskog pola)*; *Skala ciljanih atribucija uspeha (u korist muškog pola)*; *Skala ispitne anksioznosti (u korist ženskog pola)* i *Skala traženja socijalne podrške (u korist ženskog pola)*, čime se objašnjavaju razlike među polovima koji nisu u okviru ove hipoteze bile pretpostavljene, pa je time ova hipoteza delimično anulirana. Dakle, ne može se prihvatiti pretpostavka da pol nije faktor razlika u samoregulaciji učenja. Interesantno bi bilo znati šta stoji iza ovih razlika, tj. šta ih objašnjava, a to zahteva drugi korak u istraživanju ovog pitanja u koje spada i odgovor na pitanje zašto se razlike javljaju samo na ovim komponentama samoregulacije učenja, a ne i na ostalima. Jednostavni zaključak ovog dela nalaza mogao bi se odnositi na konstataciju da studentkinje više pažnje posvećuju motivacionim strategijama i da realnije atribuiraju uspeh, kao i da su bolje usmerene kada je u pitanju traženje pomoći u rešavanju problema ostvarivanju uspeha, ali je kod njih jača ispitna anksioznost. Dok su muškarci uspešniji u ciljanim atribucijama u učenju.

T-testom nezavisnih uzoraka nađena je statistički značajna razlika u korist ženskog pola samo kod crte ličnosti *Prijatnost*, koja se odnosi na prosocijalno ponašanje, nasuprot neprijateljskom, te uključuje altruizam (nesebično pomaganje drugima), poverljivost i skromnost. Osobe visoko na ovoj dimenziji brižne su prema drugima, pružaju im podršku i utehu, naglašavaju pozitivne osobine kada pričaju o nekome, te su spremnije na saradnju za razliku od onih koji se nalaze na drugom polu, koji su više orijentisani na sebe, neljubazni, emocionalno „hladni“ te više ulaze u sukobe s drugima. Ako ovaj opis prihvatimo kao jaču stranu ženskog pola, onda ovaj nalaz objašnjava prethodne razlike u komponentama samoregulacije u kojima su u većini skala, dakle komponenti bile izjednačeni odnosi, a kod *ciljanih atribucija uspeha* prevaga je bila u korist muškog pola. Moglo bi se zaključiti da su studentkinje po ovoj strani ličnosti stabilne, saradljivije i uopšte

prosocijalno više orijentisane od muškaraca. Koliko je ovo uticalo na njihov uspeh, odnosno da li postoji razlika u pogledu uspeha u odnosu na crte ličnosti nije posmatrano.

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali prijatnost* između studenata različitog pola. Test je pokazao *statistički značajnu razliku* između studenata muškog pola ( $M=4,02$ ;  $Sd=0,41$ ) i studentkinja ( $M=4,17$ ;  $Sd=0,46$ ).  $T(512)=0,25$ ,  $p=0,003$  (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika= $0,15$ , 95% CI:  $0,25$  do  $0,05$ ) bila je mala (eta kvadrat= $0,02$ ). Na ostalim subskalama crta ličnosti nije bilo statistički značajnih razlika.

U četvrtoj hipotezi testiran je značaj univerziteta na kojima studenti uče i koliko se ove razlike odražavaju na samoregulaciju učenja. Ovde će se izdvojiti samo rezultat koji se odnosi na *skalu motivacionih strategija*. Razlike između grupa ispitanika koji dolaze sa tri različita univerziteta u Srbiji utvrđivani su Anova testom različitih grupa. Jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) nije utvrđena statistički značajna razlika na *skali motivacionih strategija*, ali su se iste javile kod drugih komponenti samoregulacije. Tako bi se konstatacije o razlikama komponenti samoregulacije mogle odnositi na sledeće:

- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou  $0,05$  u rezultatima na *skali akademske efikasnosti* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig.  $0,001$ , eta kvadrat =  $0,03$  – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali akademske efikasnosti* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=3,6$ ;  $sd=0,66$ ) statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=3,42$ ,  $sd=0,61$ ), kao i da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,68$ ,  $sd=0,62$ ). Razlike između studenata sa Univerziteta u Beogradu i studenata sa Univerziteta u Nišu nisu statistički značajne;
- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou  $0,05$  u rezultatima na *skali atribucije neuspeha* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig.  $0,002$ , eta kvadrat =  $0,02$  – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali atribucije neuspeha* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=2,39$   $sd=0,55$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=2,37$ ,  $sd=0,5$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=2,2$ ,  $sd=0,48$ ). Razlike između studenata sa Univerziteta u Beogradu i studenata sa Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne;
- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou  $0,05$  u rezultatima na *skali atribucije uspeha* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig.  $0,000$ , eta kvadrat =  $0,03$  – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po

rezultatima na *skali atribucije uspeha* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=2,89$   $sd=0,4$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=2,84$ ,  $sd=0,41$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,03$ ,  $sd=0,4$ ). Razlike između studenata sa Univerziteta u Beogradu i studenata sa Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne;

- Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna razlika, na nivou 0,05 u rezultatima na *skali samoregulisanog učenja* između ispitanika sa različitih univerziteta (Sig. 0,001, eta kvadrat = 0,03 – mali uticaj razlike). Naknadni testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali samoregulisanog učenja* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=3,37$   $sd=0,46$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=3,7$ ,  $sd=0,5$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,89$ ,  $sd=0,36$ ). Razlike između studenata sa Univerziteta u Beogradu i studenata sa Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne;
- Testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali traženja socijalne podrške* ispitanici sa Univerziteta u Beogradu ( $M=3,42$   $sd=0,97$ ) statistički značajno ne razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Novom Sadu ( $M=3,27$ ,  $sd=0,92$ ), a da se ispitanici sa Univerziteta u Novom Sadu statistički značajno razlikuju od ispitanika sa Univerziteta u Nišu ( $M=3,79$ ,  $sd=0,73$ ). Razlike između studenata sa Univerziteta u Beogradu i studenata sa Univerziteta u Nišu takođe su statistički značajne.

Iza prethodnog moglo bi se zaključiti da se studenti razlikuju prema univerzitetu na kome studiraju na pet subskala (*skala akademske efikasnosti, skala atribucije neuspeha, skala atribucije uspeha, skala samoregulisanog učenja i skala traženja socijalne podrške*), ali da su te razlike male. Interesantno bi bilo dalje dublje istražiti uzroke ovih razlika. Postojeći podaci su tako samo indicije koje mogu poslužiti za nove istraživačke nacрте, a na ovom mestu, utisak je, moglo bi se reći da studenti Univerziteta u Nišu imaju za nijansu jače izražene značajne komponente samoregulacije. Ovo je, dakle, još jedan nalaz koji anulira četvrtu hipotezu, po kojoj nije bilo pretpostavljeno da bi univerzitet kao institucija mogao biti značajan za komponente samoregulacije, a nalazi, ipak, idu u drugom pravcu.

U četvrtoj hipotezi ostalo je još da se proverí uticaj godina studija na ovu komponentu samoregulacije. Da bi se utvrdilo da li između ispitanika koji se razlikuju po godini studija postoji razlika u pogledu njihovog skora na *skali motivacionih strategija* urađen je Anova test različitih grupa. Kako rezultati pokazuju, na ovoj skali nije pokazana statistički značajna razlika. Tabelarni prikazi rezultata koje generiše SPSS potvrdio

je da godine studija nisu značajan faktor za motivacione strategije. Ovim je, uz prethodni nalaz kojim se nije našla razlika u motivacionim strategijama u odnosu na univerzitet, delimično potvrđena četvrta hipoteza. Ali, i u ovoj varijabli nalaze se statistički značajne razlike na skalama:

- Testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali traženja socijalne podrške* ispitanici sa treće godine studija ( $M=3,17$ ,  $sd=0,92$ ) statistički značajno razlikuju od ispitanika sa četvrte godine studija ( $M=3,65$ ,  $sd=0,81$ ). Razlike između studenata sa prve ( $M=3,4$ ;  $sd=0,92$ ), druge godine ( $M=3,54$ ;  $sd=0,9$ ) i pete godine ( $M=3,97$ ;  $sd=0,67$ ) nisu statistički značajne, kao ni razlike koje postoje između ove tri grupe studenata kada se porede sa studentima četvrte i treće godine.
- Testovi pokazuju da se po rezultatima na *skali ispitne anksioznosti* ispitanici sa četvrte godine studija ( $M=2,81$ ;  $sd=0,97$ ) statistički značajno razlikuju od ispitanika sa pete godine studija ( $M=2,84$ ;  $sd=0,41$ ). Razlike između studenata sa prve ( $M=3,03$ ;  $sd=1,07$ ), druge godine ( $M=2,99$ ;  $sd=0,88$ ) i treće godine ( $M=2,89$ ;  $sd=0,8$ ) nisu statistički značajne, kao ni razlike koje postoje između ove tri grupe studenata kada se porede sa studentima četvrte i pete godine.

Moglo bi se na kraju zaključiti da su mesta studija – univerzitet i godina studija irelevantni za motivacione strategije, ali da ima komponenta samoregulacije učenja po kojima su se u odnosu na ove varijable studenti razlikovali. U dostupnim izvorima koji se bave samoregulacijom učenja nisu nađeni podaci koji bi mogli služiti za komparaciju ovih nalaza. Iskustveno se, takođe, sa sigurnošću ne mogu naći logički faktori koji ovo uzrokuju, te su ovi nalazi, iako na prvi pogled ne izgledaju krucijalno značajni, utisak je, provokativni, motivišući za nove istraživačke nacrte.

## Zaključak

Istraživanje je imalo cilj da sagleda u kojoj meri su motivacione strategije, kao jedna od komponenti samoregulacije učenja studenata faktor njihove akademske uspešnosti, tj. koliki je njihov značaj za procese samoregulacije i akademsku efikasnost. Nalazi do kojih se došlo idu u prilog konstataciji da se ova komponenta može uzeti kao relevantan činilac samoregulacije učenja, jer se pokazalo da motivacione strategije imaju statistički značajnu prednost kod akademski darovitih studenata u odnosu na ostale. To je jedan od zaključaka koji se očekivao na osnovu nalaza prethodnih istraživanja, dakle i njihova potvrda. Ali, ono što je interesantno je da nalazi ukazuju i na činjenicu da postoji grupa komponenti, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na *atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost*. Njihove prosečne vrednosti nisu visoke, ali ne i zanemarljive. Iako ove komponente nisu bile direktan predmet posmatranja, njihovim grupisanjem na drugom polu skale doprinosa u samoregulaciji

učenja, skrenule su pažnju ka razmišljanju o njihovoj vezi sa neuspehom u samoregulaciji učenja, a korak bliže ka vezi sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija, kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014).

U klaster analizi konstatovano je da su akademski daroviti studenti samoregulišućim strategijama uspeali da drže pod kontrolom negativne tendencije navedenih atribucija, da koče njihovo dejstvo, aktiviraju proaktivni obrazac samoregulacije i ciljne orijentacije u učenju, te sticanjem veština u izvođenju zadataka, stizali do voljnih procesa koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha. Ovo je značajan nalaz, jer ukazuje na mogućnosti da se u neposrednom nastavnom radu (najbolje bi bilo da je isti što više mentorski), mogu prepoznati studenti koji imaju nizak osećaj samoefikasnosti u učenju, nisku motivaciju za postignućem i trudom, kao i da imaju negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti osećaj bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima. Dakle, da mogu da prepoznaju depresivni obrazac izostanka samoregulacije učenja, kojim smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija. Nalazi ukazuju na činjenicu da se ovo događa i akademski darovitim studentima, ali se proaktivnim obrascima izvlače iz ovakvih kriza. Dakle, samoregulacijom akademski daroviti uspevaju da pokrenu procese kojima održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha, a to ih razlikuje od ostalih.

Kao značajan zaključak, izdvaja se zapažanje o značaju crta ličnosti za akademsku darovitost, što se prema izvorima primećuje kao zapostavljeno polje istraživanja. *Skala motivacionih strategija* ima *statistički značajnu pozitivnu korelaciju* sa svim crtama ličnosti na nivou 0,01. Za naredni korak ostaje zadatak da se proverí koliki je njihov značaj u odnosu druge posmatrane varijable, jer bi ovim, takođe, moglo da se studentima predoče mogućnosti kako da koriste svoje potencijale, a s druge strane, kako da drže pod kontrolom osobine u strukturi svoje ličnosti koje mogu da koče elemente samoregulacije, na šta upućuje Sternberg u svom shvatanju darovitosti i sugestijama podsticanja razvoja intelektualnih potencijala (Sternberg, et al., 1996).



.....

## ***Prilog 1. Subskala motivacijskih strategija***

### **1. MOST (SMS-Skala motivacijskih strategija)**

Molimo vas da o sebi navedete sledeće podatke:

Fakultet:

Smer (Odsek):

Godina studija:

Srednja ocena:

Pol: M Ž(zaokružite):

HVALA !

UPITNIK JE ANONIMAN I SLUŽI SAMO U ISTRAŽIVAČKE SVRHE.

Upitnik koji je pred Vama ima za cilj da doprinese sagledavanju načina kojima studenti samoregulišu svoje savladavanje prepreka u učenju i da, koliko je moguće, pomogne poboljšanju istog. Vaša mišljenja i iskustva mogu biti od velike koristi. Zato Vas molimo da razmislite o iskazima koji su pred Vama i da iskreno odgovorite na iste. Upitnik je anonimn.

Pročitajte svaki iskaz i razmislite u kojoj meri se isti odnosi na Vas. Nakon toga zaokružite broj pored iskaza. Brojevi znače: 1- uopšte se ne odnosi na mene; 2 - uglavnom se ne odnosi na mene; 3 - osrednje se odnosi na mene; 4 - uglavnom se odnosi na mene; 5 - u potpunosti se odnosi na mene.

1. Nikada NE
2. Uglavnom NE
3. Osrednje
4. Uglavnom DA
- 5 .Uvek DA

Kada naletim na težak deo gradiva ne odustanem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao.	1	2	3	4	5
Dok rešavam neki težak zadatak, sam sebi kažem: "Ja to mogu napraviti" i nastavim da se trudim.	1	2	3	4	5
Kada sam već umoran od učenja, potrudim se još malo zamišljajući kako će biti lepo kada uspešno privedem kraju zadatke.	1	2	3	4	5
Ako imam puno ispita, učim celi vikend i odložim izlaske i zabavu.	1	2	3	4	5
Uvek očekujem lošu ocenu tako da ne bih bio iznenađen/a ako je dobijem.	1	2	3	4	5
Često nakon ispita drugima kažem da ću sigurno dobiti lošu ocenu i navedem neki razlog (npr. test je bio jako težak, neke sadržaje nismo radili i sl.).	1	2	3	4	5

Nikada se ne nadam dobroj oceni kako se ne bih razočarao.	1	2	3	4	5
Roditeljima i prijateljima kažem da sam loše uradio test (kolokvijum...) kako ne bi očekivali visoku ocenu.	1	2	3	4	5
Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrisati na gradivo.	1	2	3	4	5
Pre učenja pobrinem se da mogu raditi u miru.	1	2	3	4	5
Volim da koristim uvek isto mesto za učenje.	1	2	3	4	5
Volim da su mi sve sveske i knjige složene na svom mestu za učenje, da ih mogu brzo i lako naći.	1	2	3	4	5
Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispiti.	1	2	3	4	5
Pokušavam da se što bolje organizujem da bih imao vremena za učenje i odmor.	1	2	3	4	5
Sve učim tako što sam/a postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam sebi zadao/la.	1	2	3	4	5
Pre nego što krenem na učenje razmislim koliko dobro to treba naučiti i ne odustajem dok nisam zadovoljan/na onim što sam uradio/la.	1	2	3	4	5
Kada učim neko gradivo, odredim tačno šta želim postići učenjem.	1	2	3	4	5
Kad počnem sa učenjem, odredim koliko toga treba da naučim i trudim se dok to ne postignem.	1	2	3	4	5
Učenje uvek ostavim za zadnji trenutak.	1	2	3	4	5
Kada treba učiti za ispit, odjednom dobijem volju da radim nešto drugo, samo da ne učim.	1	2	3	4	5
Dok svi uče pred ispite, ja se zabavljam.	1	2	3	4	5
Svima dam do znanja da se uopšte ne trudim oko učenja.	1	2	3	4	5

---

---

## ANKSIOZNOST I SAMOKONTROLA U UČENJU STRANOG JEZIKA KOD DAROVITIH STUDENATA

**Anksioznost kao komponenta afektivnog domena u učenju stranog jezika; Značaj afektivnog domena, ili emotivnog stanja za percepciju i produkciju onih koji uče strani jezik; Nalazi neuroloških istraživanja o uticaju emocija na strani jezik; Depresivnost, ljutnja, zabrinutost, strah i druge negativne emocije kao faktori frustracija, dekoncentracije i sl.; Jezička anksioznost kao faktor anksioznosti darovitih u učenju stranog jezika; Jezička ispitna anksioznost kao faktor neuspeha u učenju stranog jezika; Atribucija uspeha; Atribucija neuspeha; Suočavanje sa neuspehom; Samoregulacija uspeha; Afektivni filter za učenje stranog jezika; Komponente samoregulacije učenja stranog jezika; Veza emocionalne stabilnosti kao crte ličnosti i načini atribucije neuspeha, uspeha i suočavanja sa neuspehom, kao elementima samoregulacije u učenju stranog jezika; Test ličnosti Velikih pet (BFIIV).**

### Uvod

Anksioznost kao komponenta afektivnog domena, ili emotivne strane ličnosti (Brown, 2007) smatra se značajnim faktorom u učenju stranog jezika. Istraživanja su konstatovala da emocije utiču na učenje stranog jezika kao podsticaji, ali mogu i da ga ometaju, ako su neprijatne, jer smanjuju kapacitet mozga za razumevanje, uočavanje značenja i pamćenje. Potvrdu za ovo daju nalazi neuroloških istraživanja kojima je konstatovano da je analitičko mišljenje pod uticajem emocija, te depresivnost, ljutnja, zabrinutost, strah i druge negativne emocije izazivaju frustracije, ometaju koncentraciju i sl., što se odražava na efekte učenja (Petrović, 2011). Značajni su zaključci brojnih istraživanja na polju učenja i poučavanja stranog jezika (Ibidem) da treba imati u vidu da se učenje ne posmatra samo kao mentalna funkcija, jer je nađeno da je uticaj emocija prisutan, da mozak daje prioritet svim emotivno vođenim informacijama (Suzić, 2013). Tako se afektivni domen, ili emotivna stanja, smatraju značajnim za percepciju i produkciju onih koji uče strani jezik, a takve emocije mogu da stvore tzv. afektivni filter za učenje stranog jezika.

## **Teorijske postavke za učenje stranog jezika**

Afektivni filter se pojmovno određuje kao prepreka koja sprečava učenika da usvoji jezik iz dostupnog izvora (Lightbown & Spada, 1999). Ovo se smatra teorijskom postavkom u usvajanju stranog jezika kojom se nastoje objasniti emotivne varijable značajne za uspeh, odnosno neuspeh u savladavanju istog. Jači afektivni filteri su ne uvek jasno manifestovani psihološki filteri koji, kako je prethodno konstatovano, imaju značajnu funkciju, jer mogu da pomognu, ili otežaju napore na usvajanju stranog jezika. Nalazi istraživanja (Krashen, 1985) navode da jaki afektivni filteri poput stresa, nervoze, anksioznosti i nedostatka samopouzdanja inhibiraju procese učenja, kao i da manje izraženi afektivni filteri pomažu stvaranju osećaja sigurnosti, samoeфикаsnosti, kao komponente samoregulacije učenja, što je za samopouzdanje značajan faktor motivacije i vodi ka boljoj ефикаsnosti učenja u stranom jeziku. Iza ovoga se zaključuje da je stvaranje konteksta, u kome se učenje stranog jezika odvija, značajno, jer ono može da primeri interkacije u grupi u kojoj pojedinac uči strani jezik, kao i sa nastavnikom sa kojim ga usvaja; proces učenja ide u korak sa njegovim sposobnostima za jezik (Gardner et al., 1997; Gardner & McIntyre, 1993), motivacijom, nivoom savladanosti, komponentama samoregulacije učenja koje pojedinac poseduje i crtama ličnosti, što su sve značajni faktori koji se moraju uzeti u obzir u učenju stranog jezika. Bitno je stvoriti osećaj sigurnosti i situacije koje pri učenju stranog jezika ne stvaraju zabrinutost i nemir u kojima učenici nemaju strah, ili neprijatnost od uključivanja u dijalog, ne plaše se negativnih reakcija grupe, kritike nastavnika, dakle situacije koje pogoduju stvaranju afektivno slabih filtera.

Krašén (Krashen, 1985) u svom posmatranju afektivne strane ličnosti i njenog značaja za učenje stranog jezika ističe ulogu razumljivog inputa i dovoljno slabog afektivnog filtera koji omogućava prolaz inputa. Afektivni faktori su, po njemu, motivacija, stavovi, samopouzdanje i anksioznost. Jači afektivni filteri sprečavaju da input dođe do urođenog mehanizma za usvajanje jezika, a slabiji omogućavaju prolazak inputa, dakle manifestovanje urođenog mehanizma. Ovim se afektivni filter nalazi u osnovi individualnih razlika u učenju stranog jezika, ali isto ne važi i za usvajanja maternjeg jezika, jer se u ovom slučaju ne javlja afektivni filter. Kako je prethodno već rečeno, Krašén (Krashen, 1985) smatra da su za učenje stranog jezika značajna četiri osnovna afektivna filtera, a isti se navode i kao odgovorni za individualne razlike i sklonosti ka učenju kod učenika: motivacija, stavovi, samopouzdanje i jezička anksioznost.

### **Anksioznost i samokontrola u učenju stranog jezika**

Motivacija se smatra osnovom za pokretanje jezičkih sposobnosti i usmeravanje ličnosti da ostvari postavljene ciljeve, a za učenje stranog jezika definiše se kao „stepen do kog pojedinac nastoji da dođe učeći jezik zbog

želje da to učini i zadovoljstva koje dobija ostvarivanjem te delatnosti“ (Gardner, 1987, 2007).

Tako bi se moglo reći da su u osnovi novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja ciljevi, motivacija i afekti značajni akteri u modelima samoregulacije učenja i ponašanja (Lončarić, 2014; Mischel et al., 1996; Pintrich, 2003, 2004a). Novija istraživanja zasnivaju se (Carver, 2004) na shvatanju samoregulacije kao procesa samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja, u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka.

Za uspešnost samoregulacije vezuje se i značaj verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva (Cervone, 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005). Dakle, podrazumeva se reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih faktora. Naglasak je na pojedincu i njegovoj percepciji stvarnosti, a nivo motivacije, emocije i ponašanja koje preduzima zasnivaju se više na onome u šta sam veruje, nego na onome što je objektivno. Strukturu samodeterminacije ličnosti čine: kompetencije – veštine rešavanja problema, nošenje sa zahtevima okoline; verovanja i očekivanja; ciljevi i standardi ponašanja u odnosu na koje vrednujemo sopstveno ponašanje.

Korak dalje u definisanju samoregulacije i u okviru ovoga anksioznosti kao elementa samoregulacije, pored prethodnog, čini i samoeфикаsnost, koju socijalno-kognitivna teorija smatra centralnim mehanizmom ljudskog delovanja. Samoeфикаsnost je pojam koji uvodi Bandura (1986, 1991) i određuje ga kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno ka postizanju željenih ciljeva. Isti autor smatra da se motivacija za učenje razvija postepeno delovanjem činilaca socijalizacije kao što su modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktne instrukcije od strane roditelja ili nastavnika (Brophy, 2010, prema: Bojović, op.cit.), što je za učenje stranih jezika od velikog značaja, a kada je u pitanju strani jezik značajna je i napomena da motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata napor, samoeфикаsnost, samoregulisanje, interes, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispoziciju ka učenju (Bojović, op.cit.).

Bandurina (Bandura, 1977a,) socijalno-kognitivna teorija, odnosu motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju i didaktičkim strategijama i instrukcijama, kao faktorima samoregulacije akademskih postignuća darovitih, čime je dala osnovu i za razumevanje samopouzdanja u učenju

stranog jezika i kao takva čini teorijsku osnovu za posmatranje afektivnih faktora u savladavanju stranog jezika.

Samopouzdanje se, takođe, smatra jednim od najznačajnijih afektivnih faktora koji može da ima presudnu ulogu u procesu usvajanja jezika. I ovo je, dakle, unutrašnji faktor koji značajno doprinosi uspehu u učenju stranog jezika (Casado & Dereshiswsky, 2004). Za samopouzdanje kao unutrašnji faktor se kaže da je jedan od faktora ličnosti koji je prisutan tokom svake kognitivne ili afektivne aktivnosti vezane za proces usvajanja i učenja stranog jezika (Suzić, 2013). Pored unutrašnjih za pitanja jezičke anksioznosti, kao i za ukupna postignuća u ovoj oblasti značajni su i spoljni faktori, koji mogu da pomognu u postizanju postignuća, tj. samoostvarenja, što za posledicu ima samopouzdanje. Nasuprot tome, osobe koje ne postižu uspeh u učenju stranog jezika, teže usvajaju novu leksiku i konstrukcije, obično gube samopouzdanje, što otežava njihov proces učenja (Heyde, 1977; Šafranjan et al., 2018b). Ovo dalje vodi u začarani krug, tj. posledice ovoga su neuspeh u učenju, neuspeh u grupi i kao posledica toga javlja se pad nivoa samopercepcije. Nalazi (Reasoner, 1992) govore u prilog prethodnih konstatacija, tako da pojedinci koji imaju pozitivnu samopercepciju i samopouzdanje, imaju i veću sigurnost u grupi u odnosu na učenike čiji je nivo samopouzdanja nizak. Oni imaju realnu sliku o sebi, uspevaju da prepoznaju svoje jake strane, ali i svoje slabosti. Svoje sposobnosti procenjuju na osnovu povratnih informacija koje dobiju od vršnjaka, učitelja, roditelja, a ne na osnovu onoga što bi želeli da misle o sebi. Takvi učenici obično imaju širi krug prijatelja i poznanika, lako sklapaju nova prijateljstva i slažu se sa većinom vršnjaka u odeljenju. Neretko se nameću kao vođe, jer se ne stide da javno govore i uvek su voljni da pomognu drugima (Suzić, 2013).

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

Shvatanja o značaju pomenutih faktora (samopouzdanje, motivacija, anksioznost i dr.) komponente samoregulacije osobe, ili sposobnosti samoregulacije učenja i načini podsticanja istih, najznačajniji su za razvoj potencijala i dalji uticaj na usmeravanje i održavanje kvaliteta života, psihičkog i mentalnog zdravlja, efikasnog učenja, pa i učenja stranog jezika.

Pre nego što se u tekstu koji sledi posmatraju drugi afektivni faktori, značajni za uspešno savladavanje stranog jezika, treba naglasiti da se značaj samonadgledanja razvijao uporedo sa promenama u shvatanjima koncepta inteligencije kao konstrukta, koji se smatra značajnom komponentom darovitosti, a ove promene su tekle uporedo i utirale put shvatanjima samodeterminacije u učenju uopšte, a time i u učenju stranog jezika. Sternbergovo shvatanje inteligencije je utiralo put shvatanju fenomena samoregulacije (Sternberg, 2001, 2005 a, b; Sternberg et al., 1996), tako što je on u trijarhičnoj teoriji inteligencije uvažio kontekst i time prihvatio „kontekstualni pristup“, čime je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti učenja i rezultata na kapacitet učenika da reguliše svoje učenje i na sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje. Ova prekretnica, koja na kognitivni sistem i na njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem, a na učenje kao na „samoregulisano učenje“, pomogla je da se upoznaju mehanizmi razvoja kognicije - kontekstualna inteligencija, metakognicija i samoregulacija (Sternberg, 2005a).

Za didaktiku stranog jezika značajno je da su brojna istraživanja došla do saznanja o načinima kojima pojedinci nastoje da reguliše svoje učenje (Trebješanin, 2009; Schunk, 1982, 1994, 1996; Schunk et al., 2000; Schunk & Zimmerman, 2007a). Utvrđeno je da specijalizovano znanje učenika, korišćenje kognitivnih strategija i samoregulacija do određene granice utiču na akademsko učenje i podstiču motivaciju za daljim ulaganjem napora u učenju stranog jezika. Ista istraživanja su u kognitivno-informacionom pristupu kognitivnom razvoju videla metakogniciju kao bazičnu razvojnu promenu, a naglašavanje značaja istraživanja metakognicije nastalo je kao posledica činjenice da se metakognicija u značajnoj meri može učiti, odnosno oblikovati u procesu obrazovanja i u stranom jeziku.

Osnovne odrednice metakognicije: kognitivni fenomen višeg reda; kognicija o kogniciji (svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju - znanje o vlastitoj kogniciji, subjektivni doživljaji ili metakognitivna iskustva, strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem); element novog viđenja inteligencije; sposobnosti učenja (Vigotski, prema: Baucal, 2003) i širina zone (narednog razvoja), odnosno brzina učenja; funkcije transfera (Brown, 1987) metakognicija se smatra, dakle, procesom koji objašnjava transfer u učenju stranog jezika. Uspešnost neke intervencije i treniranja veština učenja stranog jezika zavisice i od uspešnosti nastavnikovih nastojanja da pomognu učenicima da novonaučene strategije

samoregulacije prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts et al, 2000, 2005).

Korak napred u rasvetljavanju samoregulacije vezuje se za glavnu ideju Bandurinog pogleda na učenje, a odnosi se na shvatanje da samoregulaciji učenja i ponašanja čoveka doprinose potkrepljenja tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja individue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1986; 1997b, 2000, 2006). Samoefikasnošću kao pojmom Bandura (Bandura, 1986; 1997b) dalje nadograđuje pojam samoregulacije u učenju stranog jezika, dajući mu funkciju regulatora putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne. Isti autor posebno ističe da nastojanja ka cilju upravljaju verovanjima osoba o samoefikasnosti, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni u usvajanju stranog jezika.

Autori, koji su doprineli shvatanju konstrukta samoregulacije (Carver & Scheier, 1982; 1998, 2000; Carver, 2004), po čijim se shvatanjima samoregulacija posmatra kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, a u smislu doseganja postavljenih standarda u ovome, isticali su ulogu ličnosti koja doprinosi da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca. To se u istraživanjima još uvek retko eksplicitno sreće, a retka istraživanja nagoveštavaju da se crte ličnosti na neki način, ipak, uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije. Za učenje stranog jezika je aspekt anksioznosti kao crte, ili svojstva u strukturi ličnosti pojedinaca, takođe, vredan posmatranja, jer, kako je pomenuto, anksioznost doprinosi ili ometa samoregulaciju.

Fenomen anksioznosti u učenju stranog jezika uključuje se i u samonadgledanje, koje Baumajsterovom teorijom snage samokontrole (Baumeister et al., 1994, 1998; Baumeister & Vohs, 2004) snazi volje daje značajno mesto u samoregulaciji. Odnos anksioznosti i volje je u direktnoj vezi u procesima samokontrole, a time i odbrane od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Tako anksioznost slabi proces samokontrole i trud u procesu samoregulacije od koga ista zavisi i vodi ka neuspehu samoregulacije u različitim aspektima života, pa i u učenju stranog jezika (Baumeister & Heatheron, 1996; Baumeister et al., 1994, Muraven et al., 1998), otežava borbu sa distrakcijama, frustracijama, suočavanjem sa neuspehom, uspešnu samokontrolu i ostvarivanje cilja.

Značajna je napomena da na nivo samopouzdanja u savladavanju stranog jezika, posebno kod adolescenata u velikoj meri utiče i društveni kontekst, jer su istraživanja potvrdila da su se godine koje dete provede u društvenom sistemu obrazovanja pokazale kao ključne za razvoj samopouzdanja. U grupi pojedinac neprekidno procenjuje svoje sposobnosti izvršavajući zadatke u



saradnji sa ostalima u grupi. Tako da se samoefikasnost, odnosno pojam koji osobe imaju o svojim sposobnostima u oblasti stranog jezika, uglavnom neguje u školama, gde se mogu pronaći i brojni drugi faktori koji utiču na nivo samopouzdanja kod učenika. Među tim faktorima ističu se autoritet nastavnika, vrsta predmeta koja se uči, a posebno učenje stranog jezika. Učenje stranog jezika smatra se specifičnim predmetom za čije časove su nalazi potvrdili da je u odnosu na druge predmete nivo anksioznosti kod učenika izuzetno visok (Arnold, 1999), što ujedno ima veliki uticaj na nivo samopouzdanja.

Kao što je prethodno pomenuto, studenti sa nižim nivoom samopouzdanja su nesigurni u sebe, socijalno distancirani, te nije neobično da će na časovima stranog jezika izbegavati situacije u kojima se od njih traži samostalno izlaganje na stranom jeziku koje je neophodno za sticanje komunikativne kompetencije. Takve situacije dodatno doprinose razvoju nesigurnosti kod studenata, što u velikoj meri utiče na njihovo samopouzdanje. Dakle, pitanje anksioznosti značajno je za samopouzdanje, te su nastavnici u stranom jeziku važan faktor u stvaranju povoljnog self-concept-a, putem realne i pozitivne samoprocene sopstvenog napretka u učenju, izbegavanjem socijalnog poređenja pri komunikaciji, stvaranjem uslova za osećaj prijatnosti pri komunikaciji i sl. (Mihaljević-Đigunović et al., 2005; Mihaljević-Đigunović, 2009).

Autori anksioznost pri komunikaciji u stranom jeziku definišu kao vrstu stidljivosti koju karakteriše anksioznost pri komunikaciji sa drugima. Ovaj vid anksioznosti se oseća pri usmenoj komunikaciji sa jednom ili više osoba, uglavnom pri javnom izlaganju ili pri javnom primanju informacija. Zato autori ističu da se poteškoće u komunikaciji, uzrokovane ovom vrstom anksioznosti u većoj meri javljaju na časovima stranog jezika (Mihaljević Đigunović, 2009), te definisanje anksioznost pri komunikaciji u stranom jeziku uključuje anksioznost koju osoba povezuje sa realnom ili očekivanom komunikacijom sa drugom osobom, odnosno osobama.

### **Jezička anksioznost**

Jezička anksioznost smatra se jednom od najvažnijih emocija koja utiče na proces učenja stranog jezika. Za učenje jezika ista predstavlja reakciju na strani jezik, odnosno ono što oni doživljavaju kao pretnju svom osećaju sigurnosti, odnosno samopouzdanju. Dakle, doživljavaju je kao traumatično iskustvo, a nalazi istraživanja ukazuju na činjenicu da je broj onih koji ovo iskustvo priznaju u velikom porastu (Suzić, 2013), što je u osnovi sve više istraživanja o ovom fenomenu od strane primenjenih lingvisti, psihologa i didaktičara, koji ovaj fenomen objašnjavaju kao subjektivni osećaj tenzije, straha, nervoze i zabrinutosti koji se manifestuje pri učenju stranog jezika, a ovo tumače činjenicom da je učenje stranog jezika jedinstvena vrsta učenja i upotrebe jezika, te je jezička anksioznost inherentna tom iskustvu (Horwitz

& Young, 1991). Makintajer i Gardner (MacIntyre et al., 2002) su jezičku anksioznost definisali kao strah koji osoba oseti kada se od nje očekuje da koristi strani jezik kojim suvereno ne vlada, što izaziva nelagodnost, nervozu i nesigurnost pri čitanju na stranom jeziku, govoru ili razumevanju što neko govori, odnosno u komunikaciji. Neki autori zato smatraju da se jezička anksioznost najbolje definiše kao intenzivno kratkotrajno stanje mučnog osećanja sa intelektualnim sadržajem, koje prati velika napetost, neprijatan, često nejasan osećaj teskobe, sa pratećim telesnim doživljajima neprijatnosti (lupanje srca, ubrzano disanje, glavobolja...) (Popović-Babić et al., 2007).

Istraživanja jezičke anksioznosti (von Wörde, 2003), takođe, potvrđuju da gotovo polovina ispitanih učenika oseća neku vrstu anksioznosti pri učenju stranog jezika. Oni to osećaju ili kao direktnu pretnju, npr. od loše ocene, ili indirektnu pretnju, npr. suočavaju se sa činjenicom da, iako uspešni u mnogim drugim područjima života, u savladavanju stranog jezika nisu dorasli akademskoj efikasnosti za koju imaju utisak da je jače prisutna (Mihaljević-Đigunović, 2009).

Učenje stranog jezika je, po nivou anksioznosti, kod studenata izuzetno visoko u odnosu na druge oblasti učenja (Arnold, 1999), što ujedno ima veliki uticaj na nivo samopouzdanja. Studenti sa nižim nivoom samopouzdanja su nesigurni u sebe, socijalno distancirani, te nije neobično da na časovima stranog jezika izbegavaju situacije u kojima se od njih traži samostalno izlaganje na stranom jeziku koje je neophodno za sticanje komunikativne kompetencije. Takve situacije dodatno doprinose razvoju nesigurnosti kod njih, što u velikoj meri utiče na njihovo samopouzdanje.

Istraživanja, takođe, ukazuju na činjenicu da se nesigurnost ili samopouzdanje koje osoba ima u svoju sposobnost izražava na stranom jeziku mogu da potiču iz situacije u kojoj se učenje odvija, odnosno sa časova stranog jezika u okviru kojih su povratne informacije i komunikativna iskustva stečena tokom nastave ključna u formiranju stava učenika prema stranom jeziku i njegovoj upotrebi, a time i mogućnost za sticanje osećanja nesigurnosti, a u sledećem koraku i manjka samopouzdanja (Horwitz et al., 1986, Horwitz & Young, 1991; Horwitz, 2001; Horwitz 2009). Nalazi istraživanja, takođe, potvrđuju uticaj učenja stranog jezika na anksioznost pri komunikaciji, a kao razlozi pominju se: preterano osvrtnje na gramatiku i gramatičke strukture, nedostatak autentičnih govornih vežbi, frontalni način predavanja i interakcija nastavnika i studenata u vidu postavljanja pitanja i davanja odgovora (Suzić, 2013). Dakle, za frustracije, nesigurnost i anksioznost na časovima stranog jezika optužuje se učenje gramatičkih pravila i struktura, a ne usavršavanje verbalnih veština studenata, jer je učenje u velikoj meri fokusirano na gramatiku, što studente usmerava ka trudu da govore bez greške, a onima kojima to ne polazi za rukom ne ostaje drugo nego da ostanu neprimetni (Yli-Renko, 1993, prema: Suzić, op.cit.). I drugi autori (Salo-Lee, 1991) istraživanjima potvrđuju nalaze o nerealnim

zahtevima u oblasti usmene interpretacije stranog jezika, ocenjujući da je usmeno izražavanje u skladu sa normama za pismeno izražavanje na stranom jeziku, iako se te norme u velikoj meri razlikuju (Ibidem). Povratne informacije koje se baziraju isključivo na odstupanju od gramatičke forme, što u krajnjem ishodu znači očekivanja da osoba uvek mora da govori savršeno, gramatički potpuno ispravno. Tako se prema nalazima istraživanja na časovima stranog jezika stvara lažni model govornog jezika, a dokazi se nalaze u udžbenicima u kojima nedostaju osnovne karakteristike govornog jezika, kao što su ponavljanja, pauze, oklevanja, samoispravljanje, poštapalice, diskursni markeri i sl. (Bygate, 2001). Smatraju, takođe, istraživači da ono što izgleda kao greška ili znak nedovoljne fluentnosti u pisanom obliku u govornom jeziku može da bude značajno, jer osoba koja se služi jezikom u govoru može da pravi pauze, počne rečenicu ispočetka, parafrazira je da bi dodala ili pojasnila informaciju koju želi da prenese. Dakle, istraživači upućuju na potrebu da se za razliku od pisanog oblika izražavanja, u govornom jeziku naglasak ne stavlja na gramatičkoj ispravnosti, već na mogućnosti da se poruka prenese dinamično (Suzić, 2013). Moglo bi se, nakon prethodnih nalaza i tumačenja istih, zaključiti da jezičku anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku, kao i ispitnu anksioznost, provociraju nerealna očekivanja u verbalnom izražavanju i negativna povratna informacija u nastavi stranog jezika.

Uzroke jezičke anksioznosti vide neki istraživači i kao posledice loše upotrebe jezika. Tako Spilberger (Spielberger, 1966, prema: Suzić, 2013) smatra da se uticaj anksioznosti menja sa nivoom jezičkih mogućnosti, nalazeći da osobama sa visokim nivoom jezičkih mogućnosti anksioznost može da bude od velike koristi, iako se jezička anksioznost vezuje prvenstveno za učenike koji su slabiji u učenju stranog jezika, a posebno je primetna kod učenika prosečnih sposobnosti. Tako ove konstatacije vode ka zaključku da u oblasti učenja stranog jezika anksioznost tek jednim delom može da bude rezultat lošeg uspeha u savladavanju stranog jezika (Skehan, 1989). Metaanaliza šireg obima literature vezane za fenomen jezičke anksioznosti Jang (Young, 1991, prema: Suzić, 2013) kao uzroke vezane za učenje u nastavi navodi sledeće: 1) lična i interpersonalna anksioznost; 2) uverenja učenika o učenju stranog jezika; 3) uverenja nastavnika o načinu poučavanja stranog jezika; 4) odnos nastavnika i učenika; 5) postupci u učionici i 6) način provere znanja jezika (Young, 1991, prema: Suzić, 2013). Autorka smatra da su lična i interpersonalna anksioznost povezane sa samopouzdanjem i kompetencijskim crtama ličnosti, a češće se sreću kod osoba sa slabijim znanjem stranog jezika. Za druge aspekte ovog fenomena (Leary, 1982) koriste se termini „anksioznost pri javnom nastupu“, „anksioznost pri govoru“, i „anksioznost pri komunikaciji“ da opišu društvenu anksioznost koja se javlja kod osoba koje govore pred drugima.

Uverenja učenika o učenju stranog jezika, takođe, igraju veliku ulogu kod pojave jezičke anksioznosti, što je značajno i iz ugla samoregulacije, kako je

prethodno pomenuto. Primećeno je da, iako govore gramatički neispravno, učenici veruju da govore savršeno tečno, što im daje osećaj samopouzdanja, dok s' druge strane, postoje osobe koji su uverene da nemaju sluh za jezik, te da i uz najveći napor neće moći da ga savladaju, što deluje poražavajuće i stvara anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku (Šafran, 2019).

Uverenja nastavnika o načinu poučavanja stranog jezika, potvrđeno je, takođe, mogu biti uzrok stvaranja osećaja jezičke anksioznosti, posebno autoritativan stav usmeren na ispravljanje svake učenikove greške u cilju poboljšanja opšteg znanja stranog jezika (Young, 1991, prema: Suzić, 2013). Istraživanja nalaze da česte ispravke grešaka kod nekih osoba mogu da izazivaju jezičku anksioznost, ali da je ispravka grešaka u određenoj meri neophodna. Nalazi, takođe, potvrđuju da se ne mali broj osoba ustručava da se uključi u komunikaciju, razgovor pred drugima, ako nisu sigurni da će im odgovor biti gramatički ispravan (Young, 1991). Postupci u učionici, takođe dovode do pojave jezičke anksioznosti, posebno kada se radi o upotrebi stranog jezika pred vršnjacima u razrednoj situaciji. Jang (Young, 1991) navodi rezultate studije koju su sprovedi Koh i Terel (Koch & Terrell, 1991) u kojoj većina studenata koji su učili strani jezik po naturalističkom pristupu tvrdi da su najveću anksioznost osećali baš pri usmenoj komunikaciji pred ostalima.

Način provere znanja jezika kao uzrok jezičke anksioznosti bio je, takođe, u fokusu istraživača ovog fenomena, a nalazi (Madsen, Brown & Jones, 1991, prema: Suzić, 2013) konstatuju da je i ovo jedan je od čestih uzroka jezičke anksioznosti. Anksioznost u ovom slučaju posebno podstiču testiranje ukoliko odstupa od tema obrađenih na času, ili od načina na koji su vršene vežbe. Fon Verde (von Wörde, 2003) je u svojim istraživanjima jezičke anksioznosti, kao moguće uzroke konstatovala sledeće:

- nemogućnost razumevanja - kada ne razumeju šta je nastavnik rekao ili ih pitao, kada nastavnik govori suviše brzo ili kada uopšte ne koriste maternji jezik na času stranog jezika; poteškoće u razumevanju video i audio materijala na stranom jeziku, takođe, čine studente dodatno anksioznima; negativna iskustava u učionici - plašili su se mišljenja vršnjaka i nastavnika, ukoliko bi morali da govore pred ostalima, čak, i u slučajevima kada su materijal prethodno spremili;
- pedagoška praksa - suviše brz prelazak novih nastavnih jedinica u skladu sa planom i programom; nedovoljno vremena za usvajanje novog gradiva;
- ispravka grešaka – strah od javnog ispravljanja, ukoliko naprave grešku u izlaganju, što dovodi do pada koncentracije i povećanog osećaja zabrinutosti; i
- izvorni govornici - uvek predaju na „višem“ nivou, što je kod nekih studenata doprinelo stvaranju osećaja odbojnosti prema predavaču (von Wörde, 2003).

## Jezička anksioznost u jezičkim veštinama

Kako proces učenja stranog jezika podrazumeva usvajanje više veština (slušanje, čitanje, pisanje i govor), za istraživače je svaka od njih bila predmet izučavanja, jer se anksioznost u svakoj od njih pojedinačno odražava na efekte usvajanja jezika. Tako se može reći da se jezička anksioznost posmatra holistički iz ugla onoga koji uči strani jezik. U literaturi koja se bavi istraživanjima jezičke anksioznosti nailazi se na nalaze istraživanja u području: slušanja, čitanja, pisanja, govora i vokabulara.

Za aktivnost slušanja smatra se da ne bi trebalo da bude stresna i da stvara uslove i podstiče anksioznost, ali istraživači izveštavaju suprotno, navodeći recepcijsku anksioznost kao strah od pogrešnog razumevanja, neadekvatnog shvatanja i/ili nemogućnosti psihološkog prilagođavanja tuđim potrebama (Wheless, 1975). Nalazi idu u prilog konstataciji da se anksioznost pri slušanju javlja u očekivanju i primanju usmene poruke. Do sada ne postoje čvrsti dokazi o uzrocima ove vrste anksioznosti, te ostaju otvorena pitanja poput: da li anksioznost uzrokuje probleme u obradi informacija ili je ona posledica neuspešne obrade informacija (Swain, 1995; Rost, 2001). Kao neki od podsticaja ove vrste anksioznosti navode se četiri najčešća izvora anksioznosti pri slušanju: jasnoća izgovora, brzina govora, neprikladna upotreba jezičkih strategija, strah od neuspeha i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke (Vogley, 1999). Kao značajna napomena, vezana za anksioznost slušanja sreće se korelacijski odnos između recepcijske anksioznosti i obrazovanja primaoca, a ovo se dalje objašnjava vezom recepcijske anksioznosti sa razvojnim procesima, tj. nivoa usvojenosti veštine komunikacije na stranom jeziku i sa razvojem kognitivnih sposobnosti koje su posledica obrazovanja. Wheless (1975), takođe, navodi tri pristupa na osnovu kojih se može sagledati recepcijska anksioznost. Nalazi istraživanja pominju i susret osobe sa novim informacijama kao sastavni deo reakcije na anksioznost pri obradi informacija. To se objašnjava činjenicom da se kod primaoca poruke sa visokim nivoom javlja recepcijska anksioznost zbog viška nagomilanih neasimiliranih informacija (Wheless, 1975). Uloga afektivne, kognitivne i bihejvioralne komponente pri primanju poruke nalazi se, takođe, kao značajna za nivo jezičke anksioznosti pri primanju poruke, te osobe sa smanjenim nivoom tolerancije, posebno kada se radi o novim i kompleksnim informacijama imaju više mogućnosti za manifestovanje jezičke anksioznosti, kojom se iscrpljuje prostor za obradu primljenih informacija.

Čitanje se javlja kao jedan od uzroka anksioznosti u stranom jeziku, a uzroci su u različitom pisanju slova, razlikama u čitanju, što otežava mogućnost razumevanja pročitano (Saito et al., 1999). Anksioznost se obično dalje javlja i kao uzrok teškoća u dekodiranju teksta i razumevanju značenja istog. Istraživanja, takođe, konstatuju da anksioznost pri čitanju na stranom jeziku zavisi od mnogih faktora, među kojima su motivacija, vrsta i količina

prethodnog iskustva u učenju stranog jezika, ali i nivo samosvesti učenika, kao deo, ili komponenta samoregulacije učenja, o čemu je prethodno bilo reči (Lee, 1999).

Anksioznost pri pisanju smatra se kao veština koja izaziva najmanje anksioznosti u stranom jeziku (Šafran, 2018a) a kao objašnjenja navode se konstatacije da osobe koje pišu imaju kontrolu nad sadržajem poruke za razliku od osoba koje čitaju ili slušaju, jer osobe mogu da odvoje više vremena za bavljenje pisanjem. Ali, ima i mišljenja (Šafran, 2018a) da anksioznost pri pisanju pak može da ima veliki uticaj na osobe, čak do te mere da isti biraju poslove u kojima neće morati pismeno da se izražavaju, ili pak takve zadatke koje mogu obavljati površno, ne pridajući im mnogo pažnje, jer pravopis nije značajan. Takođe, treba imati u vidu nalaze kojima se skreće pažnja na činjenicu da neke osobe imaju teškoću da izraze svoje misli u pisanoj formi (Daly & Miller, 1975). Ovo se dovodi u vezu i sa ocenjivanjem kojim se obično u pisanom tekstu ocenjuje poznavanje gramatike stranog jezika, što je jedan od mogućih uzroka jezičke anksioznosti u pisanju, te nalazi istraživanja ukazuju i na činjenicu da osobe sa visokim nivoom anksioznosti pri pisanju koriste manje izražajnim jezikom i stilom pisanja, kako bi u manje teksta imali manje grešaka (Daly & McCroskey, 1975). Jedan od zaključaka o anksioznosti u pisanju na stranom jeziku odnosi se na stav da samo vežba u ovim situacijama može smanjiti anksioznost, što isto važi i za govor.

Anksioznost pri govoru na stranom jeziku, kao složenom misaonom procesu i veštini koja podrazumeva istovremeno davanje, primanje i obradu informacija uključujući pritom tačnost upotrebe vokabulara, gramatike i izgovora, fluentnost i mogućnost spontanosti u upotrebi jezičkih sentenci (El-Basel, 2008) smatra se uobičajenom pojavom među onima koji strani jezik uče, te je ova vrsta anksioznosti česta u istraživanjima govora (Melouah, 2013; Subasi, 2010). Jedan od uzroka u nalazima istraživanja, pominje se nedostatak samopouzdanja pri usmenoj komunikaciji na stranom jeziku u grupi, kao i afektivni faktori poput svesti o sebi, lične reakcije na upotrebu nastavnih aktivnosti i metoda poučavanja, kao i interpersonalne evaluacije (Udomkit, 2003).

Na osnovu prethodnog prikaza nalaza istraživanja i teorijskog konteksta, utvrđen je cilj istraživanja koji traga za odgovorom na pitanje: koliko se daroviti studenti, misli se na akademsku darovitost, tj. na studente čiji je akademski uspeh iznad 9,00, dakle koji su potvrdili svoje sposobnosti, razlikuju od ostalih po pitanju jezičke anksioznosti, kako bi se zaključivalo o značaju iste za akademsku uspešnost. Pretpostavljeno je da akademski daroviti studenti imaju jaču emocionalnu stabilnost i da bolje atribuiraju neuspeh i uspeh, što je jedan od značajnih faktora samoregulacije učenja i ponašanja, a i postignuća, tj. akademske efikasnosti.

Radne hipoteze odnose se na:

- Jezička anksioznost, posmatrana kroz načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom se statistički značajno razlikuje između darovitih i ostalih studenata.
- Crte ličnosti koreliraju sa jezičkom anksioznošću.
- Samoregulacija uspeha u zavisnoj je vezi sa jezičkom anksioznošću.
- Pol nije u korelaciji sa jezičkom anksioznošću.

### Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Istraživanje je eksplorativnog karaktera; vršeno je sistematskom neeksperimentalnom metodom na prigodnom uzorku koga su činili studenti stranog jezika sa Univerziteta u Novom Sadu i Beogradu na uzorku od 514 studenata prvog i drugog stepena studija, od čega je 164 (31,41%) akademski darovitih, čiji je prosečni uspeh na studijama iznad 9,00. U okviru ovoga broja je 102 studenta muškog i 412 ženskog pola.

Za proveru hipoteza korišćena je baterija skala Likertovog tipa za snimanje komponenti samoregulacije učenja (KSU), a u okviru iste posebne delove čine subskale: (JIA) jezička ispitna anksioznost, (AU) atribucija uspeha, (AN) atribucija neuspeha, (SN) suočavanje sa neuspehom, (SU) samoregulacija uspeha<sup>8</sup>. Pomenuti instrumenti su u funkciji prikupljanja podataka za testiranje pomenutih hipoteza, a podaci dobijeni statističkom proverom Cronbach's Alpha koeficijentom relijabilnosti ukupne skale i njenih delova. Koeficijenti pouzdanosti daju se dalje u tabelama prema subskalama, a iz njih se vidi da su podrazumevani kriterijumi zadovoljavajući.

Kao test ličnosti korišćen je Test Velikih pet (BFIV), a prosečna ocena na studijama je uzeta kao mera akademske efikasnosti, tj, akademska darovitost. Varijable: *kriterijske*: uspeh; *prediktorske*: pol, godina studija, crte ličnosti, ispitna anksioznost.

### Struktura uzorka

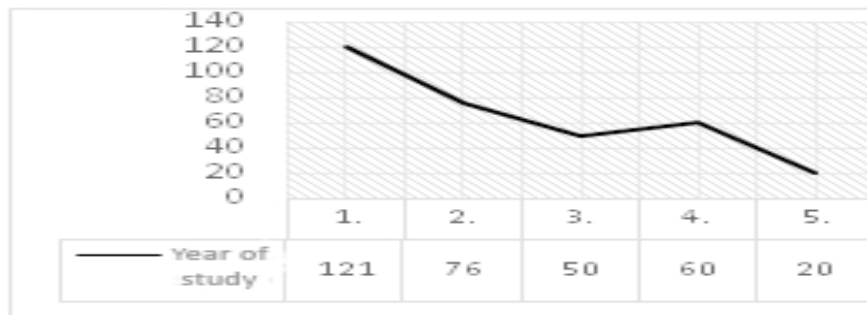
*Tabela 1. Struktura uzorka prema godini studija ispitanika*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	250	48,6	48,6	48,6
	2	123	23,9	23,9	72,6
	3	46	8,9	8,9	81,5
	4	89	17,3	17,3	98,8

<sup>8</sup> Skale su osmišljene, prikupljene ili preuzete i prilagođene iz različitih izvora (Chapman, Skinner i Baltas, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000, Lončarić, 2014, Paris i Paris, 2001, Schunk i Zimmerman, 2007, Ley i Young, 2001, Nicol i Macfarlane-Dick, 2006, Dweck, 2000).

	5	6	1,2	1,2	100,0
Total	514		100,0	100,0	

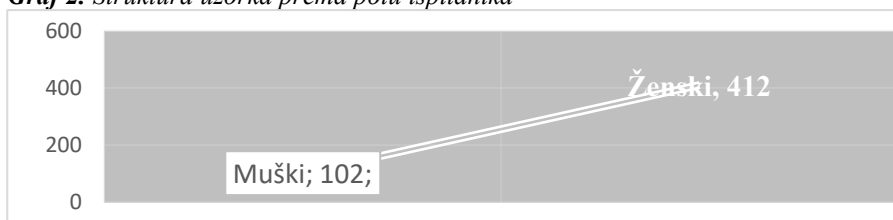
**Graf 1.** Struktura uzorka prema godinama studija



**Tabela 2.** Struktura uzorka prema polu ispitanika

Pol		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muški	102	19,8	19,8	19,8
	ženski	412	80,2	80,2	100,0
Total		514	100,0	100,0	

**Graf 2.** Struktura uzorka prema polu ispitanika

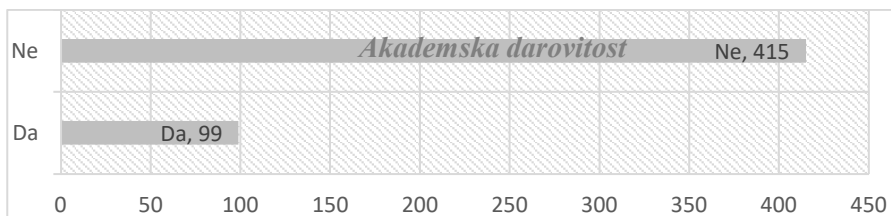


**Tabela 3.** Struktura uzorka prema prosečnoj oceni ispitanika u toku studija

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Srednja.ocena	514	6,00	10,00	7,9595	,89357
Valid N (listwise)	514				



**Graf. 3.** *Struktura uzorka prema prosečnoj oceni ispitanika u toku studija*



## Pouzdanost instrumenata

### Komponente samoregulacije

#### Provera pouzdanosti skala - Reliability Statistics

<i>Skala akademske efikasnosti</i>					
<i>Skala motivacijskih strategija</i>					
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,691	,706	22	,814	,826	8
<i>Skala atribucije neuspeha</i>			<i>Skala atribucije uspeha</i>		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,763	,780	16	,642	,652	15
<i>Skala ciljnih orijentacija u učenju</i>			<i>Skala suočavanja sa neuspehom</i>		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,845	,846	30	,824	,819	26
<i>Skala samoregulisanog učenja</i>			<i>Skala uverenosti u kontrolu</i>		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,873	,892	34	,743	,738	19
<i>Traženje socijalne podrške</i>			<i>Skala ispitne anksioznosti</i>		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,736	,737	5	,888	,887	8

**Tabela 4. BFIV skala**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,802	,808	50

**Big 5 - subskale**

*Savesnost*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,619	,629	10

*Prijatnost*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,680	,689	10

*Intelekt*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,542	,550	10

*Emocionalan stabilnost*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,570	,623	10

*Ekstraverzija*

Reliability Statistics

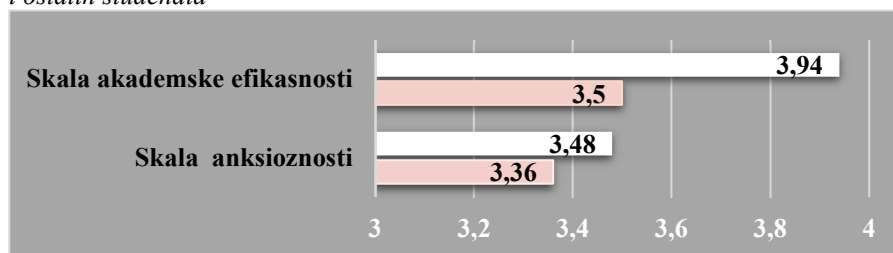
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,595	,565	10

**Nalazi i interpretacija**

Ispitanici su podeljeni u dve grupe, jednoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu u toku studija 9 ili veću; to su akademski daroviti studenti (N=99), dok drugoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu nižu od 9; to su akademski nedaroviti studenti, ili ostali ispitanici (N=415). Za svaku podskalu izračunate su prosečne vrednosti (prosečne vrednosti su aritmetička sredina za vrednosti svakog ajtema sa subskale). Zatim je urađen niz T-testova nezavisnih uzoraka, koji su ispitivali da li se ove dve grupe ispitanika razlikuju prema srednjoj vrednosti na svakoj od subskala.

Pokazalo se da se ove dve grupe razlikuju po srednjim vrednostima. T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali anksioznosti* između akademski darovitih i ostalih studenata. Test je pokazao da *postoji* statistički značajna razlika između akademski darovitih ( $M=3,26$ ;  $Sd=0,45$ ) i ostalih studenata ( $M=2,36$ ;  $Sd=0,53$ ).  $T(512)=1,25$ ,  $p=0,01$ ). Isto je i sa skalom jezičke anksioznosti ( $M=3,36$ ;  $Sd=0,53$ ).  $T(512)=1,78$ ;  $p=0,01$ ), što potvrđuje opštu hipotezu, dok se ispitanici statistički značajno ne razlikuju po *načinima atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom*. Ovim nalazom nije u potpunosti potvrđena prva hipoteza, jer se jezička anksioznost, posmatrana kroz *načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom* statistički značajno ne razlikuje između darovitih i ostalih studenata.

**Graf 4.** T-test nezavisnih uzoraka na skali anksioznosti između akademski darovitih i ostalih studenata



Ovim je prva hipoteza delimično potvrđena, jer se samo jezička anksioznost statistički značajno razlikuje kod studenata koji su ostvarili akademski uspeh, dok se po načinima atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom ne razlikuju. Utisak je da su za ove aspekte značajniji drugi faktori. Jedan od njih je struktura ličnosti ispitanika, koja se u prikazu nalaza dalje posmatra.

### Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama

U tabeli ispod se vidi koje od crta ličnosti pozitivno, a koje negativno koreliraju sa rezultatima na subskalama (\* označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.05, dok \*\* označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.01).

**Tabela 14.** Korelativni odnosi komponenti skale samoregulacije i crta ličnosti

<b>Correlation</b>		Saves-	Prijatno	Intelekt	ES	Ekstra-
<b>Komponente samoregulacije učenja</b>		nost	st			verzija
Skala motivacionih strategija	Pearson	<b>,146**</b>	<b>,121**</b>	<b>,389**</b>	<b>,333**</b>	<b>,137**</b>
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,001	,006	,000	,002	,002
	N	514	514	514	514	514
Skala akademske efikasnosti	Pearson	<b>,351**</b>	<b>,115**</b>	<b>,344**</b>	<b>,096*</b>	<b>,203**</b>
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,001	,029	,000

Skala atribucije neuspeha	N	514	514	514	514	514
	Pearson	<b>-,304**</b>	<b>-,226**</b>	<b>-,104*</b>	<b>,270*</b>	<b>-,018</b>
	Correlation				*	
Skala atribucije uspeha	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,018	,547	,680
	N	514	514	514	514	514
	Pearson	,054	<b>,216**</b>	<b>,392**</b>	<b>,355*</b>	,059
Skala ciljanih atribucija u učenju	Correlation				*	
	Sig. (2-tailed)	,220	,008	,038	,210	,185
	N	514	514	514	514	514
Skala ispitne anksioznosti	Pearson	-,064	-,034	<b>,138**</b>	,060	<b>,181**</b>
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,145	,442	,002	,175	,000
Skala suočavanja sa neuspehom	N	514	514	514	514	514
	Pearson	-,049	<b>,260**</b>	-,013	<b>,492*</b>	<b>-,105*</b>
	Correlation				*	
Skala samoregulisanog učenja	Sig. (2-tailed)	,267	,000	,769	,522	,017
	N	514	514	514	514	514
	Pearson	,033	<b>,125**</b>	<b>,181**</b>	<b>,312**</b>	<b>,175**</b>
Skala uverenosti u kontrolu	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,449	,005	,000	,021	,000
	N	514	514	514	514	514
nje socijalne podrške	Pearson	<b>,227**</b>	<b>,295**</b>	<b>,231**</b>	<b>,309*</b>	<b>,274**</b>
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,013	,000
nje socijalne podrške	N	514	514	514	514	514
	Pearson	-,061	<b>-,149**</b>	<b>,092*</b>	<b>,240**</b>	<b>,122**</b>
	Correlation					
nje socijalne podrške	Sig. (2-tailed)	,167	,001	,037	,000	,006
	N	514	514	514	514	514
	Pearson	<b>,113*</b>	<b>,153**</b>	<b>,209**</b>	<b>,126**</b>	<b>,191**</b>
nje socijalne podrške	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000	,004	,000
	N	514	514	514	514	514

Inspekcija prethodne tabele upućuje na zaključak da ima osnova da se tvrdi da su *crte ličnosti tesno vezane sa jezičkom anksioznošću, posmatranom kroz načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom*, što je posebno izraženo kod emocionalne stabilnosti, na osnovu čega se dâ zaključiti da se na ovaj način sagledavanja načini atribucije u okviru crta ličnosti, kao elementi anksioznosti, ipak, nalaze u strukturi anksioznosti, ali se jasnije vide u strukturi ličnosti. To, dakle, iz drugog ugla, ipak, potvrđuje pretpostavku kao tačnu, ali je ovaj nalaz u isto vreme i potvrda druge pretpostavke o crtama ličnosti kao faktoru jezičke anksioznosti, jer su se načini atribucije neuspeha našli u okviru emocionalne stabilnosti kao crte ličnosti. Emocionalna stabilnost se, inače, vezuje i za druge komponente samoregulacije učenja, čime potvrđuje značaj crta ličnosti kao faktora samoregulacije, te upućuje da se i u okviru učenja stranog jezika crtama ličnosti posveti više pažnje. Za dalja proučavanja ovog fenomena značajno bi bilo da se vrste anksioznosti u učenju stranog jezika posmatraju u vezi sa crtama ličnosti, kako bi se sigurnije moglo govoriti o personalizaciji učenja i

poučavanja stranog jezika, dakle primeravanja metoda i postupaka crtama ličnosti studenata.

Ovi su nalazi potvrda shvatanja o afektivnim filterima, shvaćenim kao prepreke koje sprečavaju studenta da usvoji jezik iz dostupnog izvora (Lightbown & Spada, 1999), te se u ovom slučaju emotivne varijable javljaju kao značajne za uspeh, odnosno neuspeh u savladavanju stranog jezika. Ovi nalazi potvrda su nalaza drugih istraživanja (Krashen, 1985) u kojima se, takođe, navode anksioznost i nedostatak samopouzdanja kao inhibitori u procesu učenja, kao i da manje izraženi afektivni filteri pomažu stvaranju osećaja sigurnosti, samoeфикаsnosti, kao komponente samoregulacije učenja, što je za samopouzdanje značajan faktor motivacije i vodi ka boljoj ефикаsnosti učenja u stranom jeziku. Moglo bi se, nakon prethodnog, zaključiti da je stvaranje konteksta u kome se učenje stranog jezika odvija značajno, jer ono može da primeri interakcije u grupi u kojoj pojedinac uči strani jezik, kao i sa nastavnikom sa kojim ga usvaja tako da proces učenja ide u korak sa njegovim sposobnostima za jezik (Gardner et al., 1997), motivacijom, nivoom savladanosti, komponentama samoregulacije učenja koje pojedinac poseduje i crtama ličnosti, što su sve značajni faktori koji se moraju uzeti u obzir u učenju stranog jezika i osećaja sigurnosti, kojim se stvara situacija pri učenju stranog jezika u kojoj se zabrinutost, nemir, strah, ili neprijatnost od uključivanja u dijalog, svode na najmanje moguću meru, dakle kontekst koji pogoduje stvaranju afektivno slabih filtera.

### Korelacija prosečne ocene i rezultata na subskalama

Prethodni nalaz podvrgnut je još jednom pristupu provere, čime se testira i treća hipoteza, koja je indirektno vezana sa prvom i jasnije je objašnjava, odnosno potvrđuje. Da bi se proverilo da li prosečna ocena korelira sa rezultatima na subskalama, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije između prosečne ocene ispitanika i njihovog skora na subskalama. Testovi pokazuju da prosečna ocena korelira sa rezultatima na: *Skali ispitne anksioznosti* ( $r=0,39,81$ ) na nivou 0,01.

### Korelacija prosečne ocene i rezultata na subskalama

**Табела 15.** Korelativni odnosi skala ispitne anksioznosti

Correlations		Srednja ocena
Skala atribucije neuspeha u stranom jeziku	Pearson Correlation	-,077
	Sig. (2-tailed)	,081
	N	514
Skala atribucije uspeha u stranom jeziku	Pearson Correlation	,009
	Sig. (2-tailed)	,846
	N	514
Skala ciljanih atribucija u učenju stranog jezika	Pearson Correlation	-,056
	Sig. (2-tailed)	,208
	N	514

Skala ispitne anksioznosti u učenju stranog jezika	Pearson Correlation	,39,8
	Sig. (2-tailed)	,667
	N	514
Skala suočavanja sa neuspехom u učenju stranog jezika	Pearson Correlation	-,070
	Sig. (2-tailed)	,115
	N	514

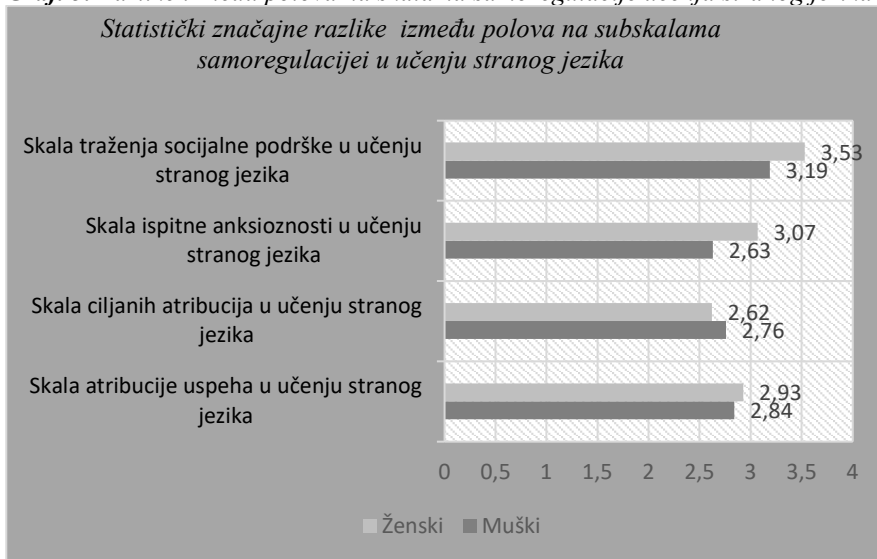
\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Razlike između ispitanika različitog pola na subskalama jezičke anksioznosti

U nastavku se nalaze rezultati sprovedenih T testova kojima je utvrđeno da se studenti različitog pola razlikuju na sledećim subskalama skale komponenti samoregulacije: *skala atribucije uspeha, skala ciljanih atribucija u učenju; skala ispitne anksioznosti; skala traženja socijalne podrške*. Na ostalim skalama ne postoji statistički značajna razlika između ove dve grupe ispitanika koje se razlikuju po polu, čime je treća hipoteza delimično opovrgnuta. U nastavku se daje tabelarni prikaz za one subskale gde postoji statistički značajna razlika.

**Graf. 5.** Razlike između polova na skalama samoregulacije učenja stranog jezika



Iz grafa 5 uočava se da postoji značajna razlika između polova u korist ispitanica i to u načinima traženja socijalne podrške pri teškoćama u savladavanju stranog jezika, ispitne anksioznosti u učenju istog, ciljnim atribucijama i u atribuciji uspeha u učenju stranog jezika, što je jedan od indikatora koji anulira treću hipotezu, odnosno potvrđuje njenu netačnost. Ovaj se nalaz nije mogao proveriti kod drugih istraživača, jer nisu nađena

slična istraživanja, te bi se u ovom slučaju mogao razumeti samo kao bolje snalaženje u komunikaciji i nalaženju načina da se neuspesi prevaziđu, što je svakako i dobar indikator samoregulacije učenja u stranom jeziku i uopšte. No, ovo bi pitanje trebalo, svakako, dalje istražiti.

### **Zaključci**

Nalazi ovog istraživanja ispunili su namere istraživanja i dali odgovore na postavljena pitanja. Dakle, učinjen je mali korak bliže upoznavanju značaja jezičke anksioznosti za efikasniju organizaciju poučavanja u oblasti stranog jezika, ipak, značajan za upoznavanje anksioznosti za procese regulacije učenja koje se u jeziku, specifičnoj oblasti, smatra značajnom komponentom samoregulacije učenja, a i ponašanja uopšte. Nalazi istraživanja konstatuju značajnu vezu između akademskih postignuća i komponenti samoregulacije, a iz ugla učenja stranog jezika jezičke anksioznosti, čime se potvrđuje teza o jezičkoj anksioznosti kao *faktoru anksioznosti darovitih u učenju stranog jezika*.

Značajan nalaz je i da su *crte ličnosti tesno vezane sa jezičkom anksioznošću, posmatranom kroz načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom*, što je posebno izraženo kod emocionalne stabilnosti, čime se zaključuje da se na ovaj način sagledavanja načini atribucije u okviru crta ličnosti, kao elementi anksioznosti, ipak, nalaze u strukturi anksioznosti, ali se jasnije vide u strukturi ličnosti, nego kao komponente samoregulacije učenja posebno. To, dakle, iz drugog ugla potvrđuje i značaj ličnosti kao faktora koji u sebe uključuje i neke od komponenti samoregulacije i na taj način se uključe u samoodređenje, a time i u samoregulisano učenje u oblasti stranog jezika, što potvrđuje pretpostavku o crtama ličnosti kao značajnom faktoru samoregulacije i samoodređenja pojedinaca uopšte i što se odražava i na samoregulaciju učenja. U sklopu ovoga potvrđen je i značaj crta ličnosti kao faktora jezičke anksioznosti, jer su se načini atribucije neuspeha našli u okviru emocionalne stabilnosti kao crte ličnosti. Emocionalna stabilnost se pokazala kao uticajna i za druge komponente samoregulacije učenja, čime se potvrđuje značaj crta ličnosti kao faktora samoregulacije, te upućuje da se i u okviru učenja stranog jezika crtama ličnosti posveti više pažnje. Za dalja proučavanja ovoga fenomena značajno bi bilo da se vrste anksioznosti u učenju stranog jezika posmatraju u vezi sa crtama ličnosti, kako bi se sigurnije moglo govoriti o personalizaciji učenja i stranog jezika, dakle primeravanju metoda i postupaka crtama ličnosti učenika i studenata.

---

---

## DIDAKTIČKE INSTRUKCIJE I METAKOGNICIJA U UČENJU STRANOG JEZIKA DAROVITIH STUDENATA

Značaj didaktičkih instrukcija za podsticanje manifestovanja metakognitivnih reakcija. Sternbergov kognitivno-informacioni pristup razvoju inteligencije i metakogniciji kao bazičnoj promeni na putu ka formiranju samomodifikujućeg kognitivnog pristupa učenju. Prihvatanje kontekstualnog pristupa i pomeranje fokusa sa izučavanja sposobnosti učenja i kapacitet učenika da regulišu svoje učenje. Sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje. Fundamentalno mesto metakomponenti intelektualnog funkcionisanja u Sternbergovoj teoriji inteligencije i operacionalizacija složenih autoregulacionih mehanizama, kojima subjekt upravlja sopstvenom kognitivnom delatnošću. Metakomponente kao procesi višeg reda - procesi planiranja, praćenja i odlučivanja u toku rada na zadatku. Mogućnosti instrukcionog pristupa da da sigurniju sliku o funkcionisanju i procesima učenja i o metodološkom aspektu istraživanja metakognicije i njenog značaja za intelektualno funkcionisanje darovitih. Metakognicija i uspeh darovitih studenata u oblasti jezičkih zadataka – primena transfera (gramatika i pravila njenog funkcionisanja); Značaj prethodnog iskustva, tj. znanja, ličnosti i drugi vankognitivnih elemenata za uspeh u učenju stranog jezika. Personalne razlike u odnosu metakognicije, didaktičkih instrukcija, sistema razmišljanja i tehnike praćenja i usmeravanja sopstvene kognicije u učenju stranog jezika. Personalizovanje didaktičkih instrukcija i podsticanje mrežne integracije (organizacija koncepata pomoću metakognicije) - podsticanje elaboracije adekvatnih koncepata, kao izrazitog svojstva darovitih. Personalizacija u vođenju jezički darovitih i mentorstvo nastavnika.

### Uvod

Krajem prošlog veka istraživanja sposobnosti i učenja fokusiraju se na kapacitet pojedinca da regulišu svoje učenje, a uz ovo ide i interesovanje za didaktički aspekt, tj. za obučenost nastavnika da stvori adekvatnu sredinu za učenje. Ovakav korak uslovljen je činjenicom da se na kognitivni sistem i njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem u kome se značajna pažnja posvećuje metakogniciji, kao osnovnoj razvojnoj promeni, koja se u dobroj meri može učiti, odnosno u toku obrazovanja oblikovati. Dakle, nova



perspektiva u pedagoškoj psihologiji, zasnovana na Sternbergovom (1984) shvatanju kontekstualne inteligencije pokrenula je didaktičare da u radu sa darovitima prihvate njegovo shvatanje sposobnosti kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju, a darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije potpuno isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija, kao i da se darovitost može dosegnuti različitim putevima i ispoljavati kroz različite oblike. Sternberg kognitivni, iskustveni i adaptivni aspekt intelektualne darovitosti objašnjava komponentnom, iskustvenom i kontekstualnom podteorijom i razlikuje tri vrste informaciono-procesnih komponenti: komponente sticanja znanja, metakomponente i delatne komponente, u zavisnosti od toga da li se radi o procesima koji učestvuju u učenju kako se nešto radi, u planiranju šta će i kako raditi, ili u samom obavljanju zadatka. Metakomponente obavljaju procese višeg reda koji se koriste kod planiranja, praćenja i odlučivanja u toku rada na zadatku (Sternberg, 1984). Ovakvo teorijsko polazište podstaklo je istraživače na polju didaktike u pravcu traganja za načinima na koje učenici pokušavaju da regulišu svoje učenje. Neka su istraživanja već potvrdila da specijalizovano znanje učenika, korišćenje kognitivnih strategija i samoregulacija do određene granice utiču na akademsko učenje. U skladu sa ovim, metakognitivna kontrola je već u kontekstu teorije Vigotskog (1972, 1976, 1996) i kod njegovih sledbenika bila najatraktivniji deo teorije - kod Galjperina (1988) je "orijentacioni deo predmetne radnje" kao element metakognitivne kontrole i sl., tako da se interesovanje za njenu regulacionu funkciju širilo, te ista postaje njena suštinska karakteristika, što uz odrednice poput svesti o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, metakognitivnih iskustava i strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom, stoje u činjenici da interesovanja istraživača za ovu oblast ne prestaju i danas, a usmerena su ka aspektima metakognicije koji imaju funkciju intelektualnih procesa, tj. regulišu i kontrolišu ponašanje u toku rešavanja problema (izbor načina prezentovanja informacija, strategija za kombinovanje komponenti, težišta pažnje, praćenje toka rešavanja, osetljivost za spoljašnji fidbek i dr.).

Moglo bi se, dakle, zaključiti da Sternberg (Sternberg, 1984) opisuje metakogniciju kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja; u njene komponente ubraja:

- prepoznavanje problema; odlučivanje o tome šta je suština problema;
- izbor koraka neophodnih za rešavanje problema, izbor načina prezentovanja informacija;
- pronalaženje strategija za određivanje koraka, odnosno kombinovanje komponenti;
- izbor mentalne reprezentacije za predstavljanje informacija,
- raspoređivanje mentalnih resursa, izbor težišta pažnje;
- nadgledanje rešavanja problema i evaluaciju rešenja; praćenje toka rešavanja; osetljivost za spoljašnji fidbek i dr.

Metakognitivno znanje služi za regulisanje mišljenja i učenja, što čini drugu komponentu metakognicije, a odgovara na pitanje „Kako?“ (Jacobs, Paris, 1987). U ovu komponentu metakognicije mnogi autori uključuju tri osnovne veštine: planiranje, praćenje i evaluaciju.

Planiranje predstavlja odlučivanje o tome koliko će vremena biti posvećeno zadatku, koje će se strategije upotrebiti, kako početi, koje izvore prikupiti, koji redosled pratiti, šta prelaziti letimično, a na kojim delovima je potrebno da se duže zadrži i sl. (Wolf, Brush, Saye, 2003).

Praćenje (nadgledanje) podrazumeva postavljanje pitanja i razmišljanje o zadatku, nadgledanje toka rešavanja zadatka, samotestiranje i sl.

Evaluacija, na kraju, podrazumeva prosuđivanje o procesima i ishodima mišljenja i učenja, i uključuje reviziju ciljeva učenja.

Sternberg ove procese smatra metakomponentama intelektualnog funkcionisanja i daje im fundamentalno mesto u svojoj teoriji inteligencije (Sternberg, 1984). Ovo mesto daje im, smatrajući da se kroz njih vrši operacionalizacija složenih autoregulacionih mehanizama, kojima subjekt na paralelnoj ravni upravlja sopstvenom kognitivnom delatnošću. Dakle, Sternberg metakognitivne komponente smatra centralnim procesom u intelektualnom funkcionisanju.

Poznati su, takođe, i stavovi o direktnom spoju metakognicije i darovitosti, sa naglašenim razvojnim okvirom. Kurz i dr. (Beth, Kurtz, 1989) su zaključili da postoji tesna veza u razvoju izvršnog sistema koji sadrži elemente kao što su: opšta osnova znanja i strateška upotreba metasaznanja koje vodi rešavanju problema. Sposobniji pojedinci obično pokazuju znanja perceptivnog efekta (dobra kratkotrajna memorija, brza reakcija i sl.) u ranom dobu, na šta sledi stimulacija okoline, a ovo podstiče metakognitivnu prednost još na ranom uzrastu. Iz ovih prednosti, verovatno se razvijaju strateška ponašanja, koja vode do većih sazajnih ostvarenja. Prema ovim autorima, arhitektonski i izvršni sistem doprinosi pojavi darovitosti. Dvadesetak godina unazad smatra se da izuzetne sposobnosti kod darovitih mogu u dobroj meri biti razumljive izrazima metakognitivne uloge. Iz ovoga je proizašlo pitanje: da li je veća metakognitivna sposobnost suštinska komponenta darovitosti, kao i da li se ista i na koji način može podsticati?

Većina istraživanja (Brown, 1987; Veselinov, 2016; Kevereski, 2001) je potvrdila važnost metakognicije za uspešnu samoregulaciju učenja; dakle, konstatovala da su određeni metakognitivni procesi i različite strategije relevantni za planiranje, kontrolu i evaluaciju procesa učenja u svakoj fazi samoregulisano učenja (Sorić, 2014); rezultati su pokazali da određene instrukcione strategije podržavaju metakognitivne aktivnosti i olakšavaju proces rešavanja problema. Nađeno je da su učenici koji su koristili

metakognitivno podupiranje bili uspješniji od onih koji nisu bili obuhvaćeni tretmanom (An, 2010, An & Cao, 2014; Ge & Land, 2003; White, & Fredericksen, 2005; Wolf, Brush, Saye, 2003). Nalazi ovih i brojnih drugih istraživanja ukazuju na mentalno podupiranje metakognicije, ali je mali broj onih koji izveštavaju o odnosu didaktičkih instrukcija i elemenata metakognicije, iz ugla značaja ovoga odnosa za efikasnost u rešavanju problema u učenju stranog jezika, ili sintakse (gramatike) jezika i pravila njegovog funkcionisanja, što je inače predmet ovog istraživanja.

Za razumevanje nalaza ovog istraživanja značajni su nalazi Bembenati i Karabenik (Bembenatty & Karabenick, 2004) o manifestnosti pojedinih elemenata metakognicije. Oni zaključuju da se kognitivne strategije tokom faze planiranja (promišljanja), faze realizacije, kao i donošenja odluka, odvijaju na svesnom nivou, a da se za vreme faze samorefleksije neki procesi mogu odvijati i bez njihove potpune svesnosti. Tako da osoba koja je jednom postigla visok nivo samoregulacije učenja, ne mora više potpuno da bude svesna procesa koji se odvijaju (Gojkov, 2009). Uspješnost neke intervencije i treniranja veština učenja zavisice i od uspješnosti nastavnikovih nastojanja da pomognu učenicima da novonaučene strategije samoregulacije prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Takođe je značajno imati na umu da dosadašnja istraživanja konstatuju da nije moguće sa sigurnošću garantovati da je svako metakognitivno znanje ispravno, kao i da su svi elementi teorijskog modela metakognicije u svim fazama kognitivne aktivnosti obavezno u domenu svesnog doživljaja (Gojkov, 2004, 2009). Slično tome, Flejvl (Flavell, 1979) je istakao teškoću problematizovanja svesnog doživljaja, kao jednog od distinktivnih svojstava metakognicije.

Za naslov ovog rada važno je pitanje značaja didaktičkih instrukcija za podsticanje manifestovanja metakognitivnih reakcija, s ciljem da se proverii kojim se didaktičkim instrukcijama mogu efikasno podsticati metakognitivne sposobnosti i time doprinese ukupnim saznanjima o didaktičkom podsticanju metakomponenti saznavanja.

U širem smislu, nalazi ovog istraživanja mogu se korisiti i za posmatranje instrukcionog pristupa istraživanju intelektualnih procesa, koji je u osnovi shvatanja metakognicije i fokusiran na dejstva metakognitivnih komponenti (uklopljen u neovigotskijanske tokove procesa dijagnostike), te se može smatrati adekvatnim za dobijanje sigurnije slike o funkcionisanju i procesima učenja. Na osnovu ovoga moglo se zaključivati i o tome u kojoj meri se metakognicija može podsticati didaktičkim instrukcijama (Gojkov, 2002).

Prethodna konstatacija nosi u sebi mogućnosti da se o nalazima do kojih je došlo ovo istraživanje razmišlja i iz ugla mogućnosti instrukcionog pristupa da da sigurniju sliku o funkcionisanju i procesima učenja. Dakle, daje se

mogućnost da se zaključuje i o metodološkom aspektu istraživanja metakognicije i njenog značaja za intelektualno funkcionisanje darovitih. Namere ovog istraživanja nisu bile usmerene ka ovako dalekosežnim zaključcima. Postavljen je skromniji zadatak. Posmatrano je u kakvom odnosu stoje didaktičke instrukcije i metakognitivne sposobnosti darovitih studenata, kako bi se zaključivalo o tome u kojoj se meri njihove metakognitivne sposobnosti mogu podsticati.

Dakle, cilj je bio da se proveri kojim se didaktičkim instrukcijama mogu efikasno podsticati metakognitivne sposobnosti darovitih studenata. To bi moglo da doprinese ukupnim saznanjima o didaktičkom podsticanju metakomponenti. Pretpostavka je bila da se metakognitivne sposobnosti darovitih studenata mogu provocirati određenim didaktičkim instrukcijama, a da sve ovo ima efekte na rešavanje problema.

Zato je posmatrano:

- koliko ispitani studenti manifestuju svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, i koje vrste metakognicije poseduju, odnosno do kog stepena je metakognicija kod njih jasno izražena (kakva su njihova metakognitivna iskustva),
- u kom odnosu stoje metakognitivne sposobnosti i efikasnost u rešavanju problema (kojim strategijama uspevaju u regulaciji kognicije pri uspešnom rešavanju problema (Jezički zadaci za primenu transfera (gramatika jezika i pravila funkcionisanja).
- koji oblici didaktičkih instrukcija provociraju koje oblike metakognicije, i
- kakve su relacije u trijadi: metakognicija, didaktičke instrukcije i rešavanje problema (Jezički zadaci za primenu transfera (gramatika jezika i pravila funkcionisanja).

## **Metod**

Istraživanje je bilo eksplorativnog karaktera; vršeno je u periodu 2018-2019. godina na namernom uzorku studenata Univerziteta u Beogradu i Novom Sadu, čiji je IQ iznad 130 (N - 164). Opređenjenje za uzrast, dakle za studente kao ispitanike, našlo se u izveštajima drugih istraživača koji govore o većoj mogućnosti introspekcije na starijem uzrastu (Gojkov-Rajić & Prtljaga, 2016 a,b; 2019). Ovo je, takođe, bilo i u osnovi činjenice da su kontrolisani intelektualni potencijali, te su se u uzorku našli oni pojedinci koji su na testovima intelektualnih sposobnosti imali potencijale iznad proseka, a ovo je bilo značajno jer je trebalo da se rešavaju zadaci koji podrazumevaju transfer znanja; učenje je u fazi pre automatizacije jezičkih pravila (zadaci u oblasti gramatike jezika i pravila njenog funkcionisanja, koji bi provocirali meta komponente. Dakle, podrška za ovakav korak našla se u istraživanjima koja tvrde da subjekti koji brzo uče imaju visoki IQ i širok transfer sa jače izraženim metakognitivnim sposobnostima, koje dolaze do izražaja kod

rešavanja zadataka koje treba da provocira metakomponente, te su prediktivne varijable metakognitivne sposobnosti i didaktičke instrukcije, a kriterijumska varijabla je transfer, odnosno uspeh u rešavanju zadataka oblasti u oblasti gramatika jezika i pravila funkcionisanja.

Metoda istraživanja: sistematsko neeksperimentalno posmatranje;

Instrumenti: DOMINO test - D-48 i DAT – baterija;

Jezički zadaci - gramatika jezika i pravila funkcionisanja - SJPF1 - prilog br. 1. 1. I 1.2. - testovi rađeni za ovo istraživanje: koautorke A.Gojkov Rajić i J. Šafranj (2020);

Prilog br. 2. Protokol za introspekciju metakognicije (MK1-rađen je za ovo istraživanje prema konsultovanoj literaturi: (Cates,1992; Gojkov-Rajić, 2020; Gojkov, 2001, 2009; Kovač-Cerović, 1990).

Prilog br. 3. 1. i 3.2. *Pasiv i aktiv* - Metakognitivne reakcije studenata u gramatici stranog jezika (nemački i engleski).

### **Nalazi i diskusija**

Ovde će se dati samo deo nalaza šireg istraživanja, koji su direktno vezani za naslov, a kojima će se empirijski validirati neki od prethodno pomenutih teorijskih stanovišta i komparirati sa nalazima drugih istraživanja. Dakle, posmatraće se u kakvom odnosu stoje didaktičke instrukcije i metakognitivne sposobnosti, kako bi se zaključivalo o tome u kojoj meri se metakognicija može podsticati određenim didaktičkim instrukcijama.

Inspekcija nalaza i njihov prikaz vođen je najpre potrebom da se zaviri u prisustvo metakognitivnih sposobnosti ispitanika. Mnoga istraživanja koja su se mogla konsultovati (Jausovec, 1990; Kalin & Šteh, 2015) obaveštavaju o slabom jasnom manifestovanju ovih sposobnosti kod ispitanika na mlađem uzrastu, zbog uzrasne nezrelosti, ali i kod starijih zbog izvesnog stepena internalizacije.

Pregledom administriranih protokola, odnosno inspekcije tabela, konstatuje se da se kod posmatranih studenata sreću iskazi koji bi se mogli klasifikovati kao metakomponente, ali su iste i pored kontrolisanih intelektualnih sposobnosti različito manifestovane po vrsti (*Posmatrano je: znanje o kogniciji, odluka o tome šta je problem, svest o toku rešavanja problema, odluka o daljem toku i subjektivni doživljaji - nezadovoljstvo, zbunjenost, nesigurnost... videti instrument u prilogu br3-MKJ1 i MKJ2*). Prema sumi manifestovanih metakognitivnih sposobnosti zaključuje se da ukupan broj metakognitivnih reakcija nije veliki. U proseku svaki ispitanik dao je na dva do tri zadatka dve metakognitivne reakcije, ispoljivši pritom uspešnost u smislu adekvatnog transfera pravila, koje su zadaci podrazumevali kod 1. i 2. zadatka (prilog br. 1 i br. 3) i kod 3. i 5. zadatka. Ukupno je bilo 6 zadataka. Prosečan uspeh u rešavanju jezičkih zadataka je 4,73 zadatka od mogućih 6 (prilog 1 i 2), a prosečan broj metakognitivnih reakcija je 4,6, s tim što su

najuspešnji bili na zadacima *restrukturacije elemenata* (zadatak br. 3 i 4 - *verbalno perceptivna građe*), a kod metakognitivnih komponenata najviše manifestovane su: *znanja o kogniciji i odluka o tome šta je zadatak* - Jezički zadatak u testu (5 i 6). Komentar ovih nalaza pošao bi od Sternbergovog shvatanja intelektualnih sposobnosti i mesta i uloge metakognicije u sticanju znanja, odnosno od komponenata iste na kojima je i zasnovano pitanje koje rukovodi ovim istraživanjem. Nalazi ukazuju na to da se u introspektivnim izveštajima ispitanika nailazilo na znatno prisutnije metakomponente koje se odnose na sledeće: *restrukturacije elemenata, odluka o daljem toku*.

Takođe je višestrukom regresijom, regresionom analizom sagledavana veza između posmatranih varijabli, a kao značajan nalaz opšte regresione korelacije ističe se multipli koeficijent korelacije koji iznosi 0,76, što nas upućuje na zaključak o visokoj opštoj povezanosti posmatranih pojava. Pozitivne korelacije ostvarene na jezičkim zadacima i metakognitivnim elementima, visina regresionog koeficijenta upućuje na zaključak da se dobar deo razlika u kognitivnom funkcionisanju ove, donekle ipak selekcionisane grupe (bar prema intelektualnim potencijalima) može tumačiti odnosom posmatranih varijabli. Naime, više od polovine varijanse da se objasni ovim koeficijentom (multipla korelacija: 0,57). Druga polovina varijansi ostaje neobjašnjena. Ostaje nam da pretpostavimo faktore koji u njoj učestvuju.

Dakle, evidentno je da su metakomponente značajno korelirale sa uspehom u rešavanju zadataka. Do izražaja je posebno došla komponenta uticanja na tok rešavanja zadatka (Metakognitivni elementi u prilogu 3.1 i 3.2). Ima se utisak da se prethodne komponente (*donošenje odluke o tome šta je zapravo problem koji treba rešiti, kao i znanje o kogniciji*) na ovom uzrastu ne smatraju već značajnima, tj. ne uočavaju se kao pomoć u rešavanju zadataka, jer su već ugrađene u strategiju rešavanja, te su ih subjekti manje svesni. Iako Sternberg donošenje odluka o tome šta je zapravo problem koji treba rešiti navodi kao prvu i najznačajniju među metakomponentama, jer od nje zavisi dalji tok ponašanja i njegov krajnji rezultat, ovo kod ispitanih nije bilo primećeno kao značajno. Možda nižim uzrastima (ili subjektima sa nižim sposobnostima) predstavlja veću teškoću nalaženje problema. To što su u istraživanje uključeni studenti sa visokim intelektualnim sposobnostima, verovatno, objašnjava činjenicu da se nisu posebno izrazile ove metakognitivne sposobnosti, kao i mogućnost da zadaci nisu ovo zahtevali, jer su koncipirani tako da provociraju metakognitivne elemente: *restrukturiranje elemenata, verbalno perceptivna građe* (Metakognitivni elementi u prilogu 3.1 i 3.2.).

Komponente o svesnosti toka rešavanja problema uključuju u sebe elemente „executive”, tj. kontrolnog procesa. Iz introspektivnih izveštaja vidi se da su ispitanici bili svesni, te da su se bavili selekcijom komponenti koje bi mogle doprineti rešenju zadataka, načinima na koje su informacije prezentovane, te su ih pokušavali na razne načine kombinovati; odluke se najčešće odnose na:

- postupak rešavanja, redosled postupaka, izbor podataka;
- samosvest o tome šta je urađeno i kuda dalje;
- formulacija objašnjenja, vraćanje na date informacije,
- analiza značajnih momenata, procena mogućnosti da se dođe do cilja,
- pregled prethodnih strategija, obrazaca,
- dodatno promišljanje o odnosima i situaciji (Metakognitivni elementi u prilogu 3.1 i 3.2).

Još je vidnije manifestovana svest o subjektivnim doživljajima u toku rešavanja zadataka, koja je i za tumačenje interesantna. U izjavama ispitanika nailazi se na različite reakcije u različitim zadacima, što bi moglo da znači da je kontekst, zadatak izazivao različite metakognitivne komponente. U pitanju su, dakle, različiti procesi, razne aktivnosti koje su se nameravale preduzimati, odnosno koje su se nametale kao ideje; metakomponente su se smenjivale, iščezavale i, čak, kombinovale na razne načine u različitim fazama rešavanja zadataka. Utisak je da tumačenje ovog nalaza može da se poveže sa - *Iskustvenom podteorijom*, koja objašnjava inteligentna ponašanja za datu individuu i odnosi se na značaj prethodnog iskustva sa zadacima koji se rešavaju, ili na situacije u okviru kojih se pojavljuju postavljeni zadaci. Kako je prethodno već pomenuto, Sternberg (2005a) ovo vidi kao tačke u kontinuumu iskustva osobe sa zadacima ili situacijama koje najkritičnije uključuju upotrebu inteligencije. Najvažnije su veštine višeg reda sa novim, nepoznatim materijalom i sposobnost automatizovanja informacionih procesa, što je ovim jezičkim zadacima upravo posmatrano. Sposobnosti za rad sa novim javljaju se kod razumevanja i rešavanja zadatka, što je ovim nalazima i identifikovano. Novina i automatizacija idu zajedno, tako da što je osoba uspešnija u jednoj od njih, ima više mogućnosti da bude uspešna i u drugoj, a razlike između pomatranih subjekata su značajno izražene. Refleksije o ovome dovode do asocijacija o spoljašnjem poreklu metakognicije, odnosno o uticajima (jer su drugi izvori - intelektualni potencijali... kontrolisani). Dakle, uticaji nastavnika i prethodnih didaktičkih strategija u oblasti učenja jezika su, pored drugih faktora, unutrašnjih koji u ovom slučaju nisu kontrolisani, misli se na crte ličnosti, motivaciju i sl. u osnovi razlika koje su u ovoj situaciji, kada su intelektualni potencijali kontrolisani, verovatno, odgovorni za nađene razlike. Struktura ličnosti, odnosno uticaj crta ličnosti, kao faktor koji se udružuje sa metakognitivnim sposobnostima i pospešuje intelektualne i druge sposobnosti su, inače, malo istražene, te to ostaje svim sferama, pre svega psihologiji, didaktici, a onda i primenjenim oblastima, poput predmetnih didaktika, odnosno metodika jezika i drugim disciplinama u oblasti učenja i poučavanja, kao zadatak, ili polje istraživanja koje pruža mogućnosti za eksploraciju. Tako bi se moglo zaključiti da se razlike u metakognitivnim sposobnostima u ovom istraživanju mogu objasniti kao posledica razvijanja niza vankognitivnih elemenata, formiranja neke vrste ličnog složaja, što čini integritet fenomena

neuhvatljivim, što se slaže i sa nalazima drugih istraživanja (Veselinov, 2016; Stojaković, 1998; Kevereski, 2000).

Dakle, ma kako koncipirana metakognicija na teorijskom planu, u praktičnom izrazu u oblasti učenja stranog jezika ona je odraz ličnog kognitivnog odrastanja (Šafran, et al., 2018a). Utisak je, iz godine u godinu, sistematskim negovanjem metakognitivnih funkcija u nastavi stranog jezika razvija se metakognicija i to didaktičkim instrukcijama kojima se *utvrđuju sadržaji* stranog jezika, ili gramatika i pravila njenog funkcionisanja, *fokusira problem, njegovo značenje, izvori nedoumica, razaznaje osećaj zbuđenosti i tenzije, izazvani kontroverzom, regulišu i kontrolišu postupci, planira ponašanje* i uređuje niz drugih pojedinosti, da bi se došlo do rešenja zadatka. Ovako se iz godine u godinu uči lično kognitivno odrastanje, te se otuda u ovim nalazima javlja pitanje otkud pojava razlika u manifestovanju elemenata metakognicije.

Ispitanici su posmatrani prema manifestovanju metakognitivnih komponenti; podeljeni su u tri kategorije prema broju manifestovanih meta-iskaza (0-1; 2-3; 3 i više meta-iskaza). T - testom za nezavisne uzorke ispitivana je razlika između onih sa najvišim i najnižim skorom u meta-komponentama. Utvrđena je statistički značajna razlika ( $t=0,51$  - značajno na 0,01) u korist ispitanih sa najvišim skorovima u meta-iskazima. Razlike su u sledećem: uspeh u rešavanju zadataka i prosečna ocena na studijama.

T-testom za nezavisne uzorke ispitivana je razlika između ispitanika sa najvišim i najnižim skorom u meta-komponentama. Utvrđena je statistički značajna razlika u korist ispitanika sa najvišim skorovima u meta-iskazima u pogledu efikasnosti u rešavanju zadatka ( $t=0,45$  - značajno na 0,01).

Nađeno je da metakognitivne komponente objašnjavaju oko 47% varijanse skorova u odnosu na varijable pol i opšti uspeh. Ovo upućuje na zaključak da se pored posmatranih varijabli kao značajne za rešavanje problema kriju i druge. Ovo dalje otvara mogućnosti da se na metakogniciju gleda kao na samosvest koja izgleda ima značajno mesto u kognitivnom ponašanju, ali ne i autonomno, što je u skladu sa teorijskim shvatanjem intelektualnih sposobnosti Sternberga (2005 b).

U faktorskoj analizi didaktičkih instrukcija efikasnih za provociranje meta - iskaza nađeno je 10 faktora u koje su se svrstale posmatrane instrukcije (korišćeno je 67 instrukcija). Njihovi sadržaji mogli bi se svrstati pod sledeće nazive: *klasifikovanje, kontrola informacija, analiza grešaka, podsticanje na fleksibilne pristupe, formulacija objašnjenja, vraćanje na date informacije - upućivanje u procenu blizine rešenja problema, analiza značajnih momenata, procena mogućnosti da se dođe do cilja, pregled prethodnih strategija, obrazaca, dodatno promišljanje o odnosima i situaciji - verbalizacija; semantička analiza uporišnih tačaka i verbalizacija.*



## **Zaključci i didaktičke implikacije**

Prethodni nalazi upućuju na potrebu da se izdvoje konstatacije koje imaju didaktičke implikacije. A to bi se, pre svega, moglo reći za konstataciju da je metakognicija u tesnoj vezi sa uspehom darovitih studenata u oblasti jezičkih zadataka za primenu transfera (gramatika i pravila njenog funkcionisanja), tj. značajan je parametar koji potpomaže proces učenja u ovoj oblasti, ali su značajno izražene i individualne razlike ispitanih. Ovo, dalje, upućuje na potrebu da didaktičke instrukcije, pored nivoa izraženosti elemenata metakognicije, uzmu u obzir i prethodna iskustva, tj. znanja studenata u određenoj oblasti, crte ličnosti i druge vankognitivne elemente.

Nađene personalne razlike u odnosu metakognicije i didaktičkih instrukcija upućuju na zaključak da je student taj koji elaborira, integriše, uči, a sve ovo čini kroz sopstveni sistem razmišljanja i tehnike kojima prati i usmerava sopstvenu kogniciju, te zato mora da se nađe u situaciji koja omogućuje promenu koncepcija. Zato izbor didaktičkih instrukcija treba personalizovati, jer mrežna integracija (organizacija koncepata pomoću metakognicije) treba da podstakne elaboraciju adekvatnijih koncepata, koja je izrazito svojstvo pojedinaca i u ovoj intelektualno visoko selekcionisanoj grupi efikasnost učenja i poučavanja podrazumeva personalizaciju koju daroviti pojedinci lakše postižu uz vođenje, odnosno mentorstvo nastavnika.

### ***Prilog br. 1.1. Test (rečenice) engleski jezik***

1. They did nothing until he came. → Nothing was done until he came.
2. I'd like someone to read to me. → I'd like to be read to. (passive infinitive)
3. Don't let the others see you. → Don't let yourself be seen. (passive reflexive)
4. The police gave me £5 reward. → a) I was given £5 reward. b) £5 reward was given to me. (2 passives)
5. Do you intend us to take your remark seriously? → a) Are we intended to take your remark seriously? b) Do you intend your remark to be taken seriously? (2 passives)
6. Didn't they tell you to be here by six o'clock? → Weren't you told to be here by six o'clock?

### ***Prilog br. 1.2. Test (rečenice) nemački jezik:***

1. Der Mann liest einen sehr wichtigen Brief. → Ein sehr wichtiger Brief wird von dem Mann gelesen. (Vorgangspassiv, Aktiv → Passiv-Transformation)
2. Das Buch wurde mit Vergnügen von vielen Lesern glesen. → Viele Leser lasen das Buch mit Vergnügen. (Vorgangspassiv Passiv → Aktiv-Transformation)

3. Deutsch kann man in Deutschland viel schneller lernen. → Deutsch kann in Deutschland viel schneller gelernt werden. (Vorgangspassiv mit Modalverb)
4. Die Sekretärin hat ihm gestern gratuliert. → Ihm ist gestern von der Sekretärin gratuliert worden. (das subjektlose Passiv)
5. Man hat alle Eintrittskarten verkauft → Alle Eintrittskarten sind verkauft gewesen. (Zustandspassiv Aktiv → Passiv-Transformation)
6. Dieser Auftritt war schon gesehen. → Man sah schon diesen Auftritt. (Zustandspassiv Passiv → Aktiv-Transformation)

**Prilog br. 2. Protokol za introspekciju metakognicije (MK1) - Uputstvo za protokol samoposmatranja**

Pred Vama su zadaci koje treba da rešite. Dok ih rešavate treba da evidentirate neka svoja zapažanja o toku rešavanja, odnosno o nekim karakteristikama Vašeg sazajnog funkcionisanja.

Svoja zapažanja ćete upisivati na list koji Vam se daje uz zadatke i koji je označen oznakom MK<sub>1</sub> – protokol za samoposmatranje. Dok radite zadatke obratite pažnju na sledeće zahteve:

Pre nego što ste počeli da rešavate problem, ako ste sebi skrenuli pažnju na ono što već znate da su Vam „slabosti“, odnosno, na šta treba posebno da obratite pažnju i slično, navedite šta ste sebi napomenuli kako biste predupredili svoje greške u mišljenju.

Čim dođete do prve ideje, odnosno, kad već imate skicu, plan rešavanja problema, stavite ga na papir. Zatim, takođe, zapišite svaki sledeći korak i razloge zašto ste tako postupili.

Opišite trenutke kad ste shvatili da nešto treba dobro proveriti i kad ste shvatili u kom pravcu treba tražiti rešenje.

Kad ste shvatili da niste na dobrom putu, šta ste uradili?

Opišite u kojoj meri ste zadovoljni efikasnošću tokom rešavanja problema i čime niste zadovoljni u svom ličnom funkcionisanju tokom rešavanja svakog problema.

Obratite pažnju na sledeće:

Trenutke svesnosti o Vašim sposobnostima kontrole sazajnih procesa u toku rešavanja problema koji su pred Vama i uticaje na ove procese ćete evidentirati, naravno, onda kad ih budete svesni, odnosno, kad se svest o načinima rešavanja problema javi. Dakle, ne morate ovo da evidentirate kod svakog zadatka, nego samo kod onih kod kojih ste u toku rešavanja svesni svojih sposobnosti kontrole sazajnih procesa.

Molite se da obratite pažnju na to, jer je svrha ovog testa upravo ovo samoposmatranje.

Hvala!

### **Prilog br. 3. MKJ 1. Pasiv i aktiv - Metakognitivne reakcije studenata u gramatici stranog jezika (nemački)**

Jedan od težih elemenata, koji posebno kao pasiv radnje u srpskom gotovo i ne postoji, te predstavlja izazov za studente, a zbog osobenosti ovog jezičkog elementa, odabran je da njegovo usvajanje podstakne metakognitivne elemente. U nemačkom jeziku studenti su ispoljili sledeće metakognitivne elemente:

Was bedeutet dieser Satz? (Šta ova rečenica znači?)

In welchem Tempus steht dieser Satz? (U kom se gramatičkom vremenu ova rečenica nalazi?)

Wer/Was ist in diesem Satz Subjekt? (Ko/Šta je u ovoj rečenici subjekt?)

Gibt es in diesem Satz ein Objekt? (Postoji li u ovoj rečenici objekat?)

Wer/Was ist in diesem Satz das Objekt? (Ko/Šta je u ovoj rečenici objekat?)

In welchem Kasus steht das Objekt in diesem Satz? (U kom padežu se nalazi objekat u ovoj rečenici?)

Wer ist die handelnde Person/Agens in diesem Satz? (Ko u ovoj rečenici vrši radnju (Ko je agens)?)

An wem/Woran wird die Handlung in diesem Satz ausgeübt? (Ko/Šta u ovoj rečenici trpi radnju?)

Was braucht man, um diesen Satz ins Passiv zu transformieren? (Šta je potrebno da bi se ova rečenica prebacila iz aktiva u pasiv?)

Wer/Was wird im Passivsatz Subjekt sein? (Ko/Šta će u pasivnoj rečenici biti subjekt?)

In welchem Kasus wird es stehen? (U kom će padežu on biti?)

Was wird im Passivsatz mit dem Agens (der handelnden Person) geschehen? (Šta će se u pasivnoj rečenici dogoditi sa agensom (onim ko vrši radnju)?)

In welcher Form wird es stehen? (U kom obliku će on stajati?)

1. Der Mann liest einen sehr wichtigen Brief. → Ein sehr wichtiger Brief wird von dem Mann gelesen.
2. Die Frau aß ein Butterbrot. → Ein Butterbrot wurde von der Frau gegessen.
3. Das Kind hat auf der Straße einen Hund gesehen. → Ein Hund ist auf der Straße von dem Kind gesehen worden.
4. Das Mädchen wird heute ein neues Kleid kaufen. → Ein neues Kleid wird heute von dem Mädchen gekauft werden.

### **Prilog br. 3 MK. 2. Studenti su se susreli sa sledećim metakognitivnim reakcijama (elementima) u engleskom jeziku:**

What does this sentence mean? (Šta ova rečenica znači?) *verbalno perceptivna građa*

Which tense is used in this sentence? (U kom se gramatičkom vremenu ova rečenica nalazi?) *verbalno perceptivna građa*

What is the subject of this sentence? (Šta je u ovoj rečenici subjekt?) *verbalno perceptivna građa*

Is there an object in this sentence? (Postoji li u ovoj rečenici objekat?) *verbalno perceptivna građa*

What is the object of this sentence? (Šta je u ovoj rečenici objekat?) *verbalno perceptivna građa*

Who is the agent in this sentence? (Ko u ovoj rečenici vrši radnju?) *verbalno perceptivna građa*

What should be done to put the following sentence into the passive voice? (Šta je potrebno da bi se ova rečenica prebacila iz aktiva u pasiv?) *restrukturacije elemenata*

What will be the subject in this passive construction? (Šta će u pasivnoj rečenici biti subjekat?) *restrukturacije elemenata*

What will happen with the agent (doer of an action) in a passive voice sentence? (Šta će se u pasivnoj rečenici dogoditi sa agansom (vršiocem radnje?) *restrukturacije elemenata*

What will happen with the use of *by* with an agent? (Kako će se koristiti predlog *by* sa vršiocem radnje?) *restrukturacije elemenata*

Can you change the interrogative into affirmative sentence? (Da li možete da promenite upitnu rečenicu u potvrdnu?) *restrukturacije elemenata, jezički problem - zabuna*

Can you change the negative form of interrogative sentence into positive form? (Da li možete da promenite odričnu upitnu rečenicu u potvrdnu upinu rečenicu?) *restrukturacije elemenata, jezički problem - zabuna*

Can you change the personal pronoun into reflexive pronoun? (Da li možete da zamenite ličnu zamenicu povratnom zamenicom?) *restrukturacije elemenata, jezički problem - zabuna*

Can you stress the subject of the passive voice sentence? (Možete li da naglasite subjekat pasivne rečenice?) *jezički problem – zabuna.*

---

---

## LITERATURA:

- Abbott, R. A., Ploubidis, G. B., Huppert, F. A., Kuh, D., Wadsworth, M. E., & Croudace, T. J. (2006). Psychometric evaluation and predictive validity of Ryff's psychological well-being items in a UK birth cohort sample of women. *Health and quality of life outcomes*, 4(76),
- Abraham, C. & Sheeran, P. (2000). Understanding and Changing Health Behaviour: From Health Beliefs to Self, British Library. ISBN-90 5823-073-2;  
[https://books.google.rs/books?id=zIZvXySP\\_YcC&hl=sr&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.rs/books?id=zIZvXySP_YcC&hl=sr&source=gbs_navlinks_s).
- Acemoglu, D, S Johnson, JA Robinson (2005), Handbook of economic growth This paper develops the empirical and theoretical case that differences in economic institutions are the fundamental cause of differences in economic development. We first document the empirical importance of institutions by focusing on two "quasi-natural" Institutions as a fundamental cause of long-run growth, [Elsevier](#)
- Aktaş, V., Nilsson, M., Borell, K. & Persson, R. S. (2020). Taking to the streets: A study of the street academy in Ankara. *British Journal of Educational Studies*. 68 (3): 365-388.
- Alibabić, Š. (2004). „Razvijanje samoobrazovnih kompetentnosti odraslih“, *Obrazovanje odraslih*, br.1, 37-50.
- Alibabić, Š. (2011). „Osposobljavanje za samoobrazovanje – metodički odgovor na andragoški izazov“, *Inovacije u nastavi*, br.1, 5-16.
- Allport, G. W. (1960). *Personality and social encounter: Selected essays*. Beacon
- An, Y. J. (2010). Scaffolding wiki-based, ill-structured problem solving in an online environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (4): 723-734.
- An, Y., & Cao, L. (2014). Examining the Effects of Metacognitive Scaffolding on Students' Design Problem Solving and Metacognitive Skills in an Online Environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4, 552-568.
- Andevski M, Vidaković M., & Arsenijević, J. (2020). Neoliberalna perspektiva obrazovanja i pitanje darovitih, *Tematski zbornik, Univerziteta „Aurel Vlaicu“ Rumunija i VŠSSV, Vršac*, 978- 86-73-72-285-6.
- Argyle, M. (1999). Causes and Correlates of Happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The Foundations of Hedonic* (pp. 354-373). New York: Russell-Sage. Psychology

- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.
- Babić-Kekez, M. & Perić-Prkosovački, B. (2021). Dualno obrazovanje darovitih, *Tematski zbornik*, Univerziteta „Aurel Vlaicu“ Rumunija i VŠSSV, Vršac, 978- 86-73-72-285-6.
- Badenhorst, A., & Berman, G. (2005). The value of performance indicators supporting a community engagement agenda at RMIT. In 2005 *Australian Universities Quality Forum: Engaging communities*, Sydney: AUQA Occasional Publications.
- Bajic Rakic, G. (2016). *Psihološko blagostanje: provera relanoti konstrukta u okviru multidimenzionalnog modela Carol Ryff*, Novi Sad, Filozofski fakultet, Biblioteka fakulteta-doktorska disertacija <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/44971/Disertacija9389.pdf>.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower i N. H. Frijda (Ur.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117–148.
- Bandura, A (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman Co.
- Bandura, A. (1997b). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Bandura, A. (1997c). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Bandura, A. (1997d). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barnett, R. (2005). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, UK: McGraw-Hill Education.
- Baruch Fischhoff, Don MacGregor, First published (1982), *Subjective confidence in forecasts*, <https://doi.org/10.1002/for.3980010203>

- Baucal, A.D. (2003). *Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja - da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?*. *Psihologija*, vol. 36, br. 4, str. 517-542.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M. & Hutton, D. G. (1989). Self-presentation Motivations and Personality Differences in Self-Esteem. *Journal of Personality*, 57(3) 547-579.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing Control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1–15.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem Behaviour: From health beliefs to self-regulation (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood. *Between experiences and practice*. In J. A. Plucker, A. N. Rinn & M. C. Makel (Eds.), *Between experiences and practice*.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press.
- Beth Kurtz Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables, *Journal of Experimental Child Psychology* 37 (2), 335-354
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.
- Blankerz H. (1982). *Die Geschhchte der Pedagogik: Von der Aufklarung bis zur, Gegenwart , Wetzlar*.
- Blažič, M. (2003). *Didaktika*, Visokoškolsko središče, Novo Mesto
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B. (1985). Developing Talent in Young <https://www.ebay.com/p/1275717videno:11.05.2020>.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning-and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Overview. In M.Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA:Academic Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and ntervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2) 199-231.

- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Bojović, I. M. (2017). Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu, Doktorska disertacija, Beograd, Univerzitet u Beogradu, Fiozofski fakultet.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*, Beograd, Clio.
- Bradburn, N. (1969). *Chicago: The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (Ur.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brickman, P., & Campbell, D. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M. H. Apley (Ed.) *Adaptation-level theory*, 287-302, New York: Academic Press.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education, *Higher Education*. 186., <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/186>
- Brofi, D. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Clio Beograd.
- Brophy J. (2010). *Motivating Students to Learn* Third Edition. New York Taylor Francis.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: F. Weinert, R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, P. & Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood 5th Cliffs, (edition) New Jersey: Prentice Hall.
- Bundick, M., Andrews, M., Jones, A., Mariano, J.M., Bronk, K.C., & Damon, W. (2006). *Revised youth purpose survey*. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence.
- Bundick, M.J., Yeager, D.Y., King, P., & Damon, W. (2010). Thriving across the life span. In W.F. Overton, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of lifespan human development*. New York: Wiley.
- Buzas, L. (1971). Vaspitni uticaj grupnog rada, *Pedagogija*, 3, 394-398.
- Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter and D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrnes S. (2005). Science B92; TF: Nina The Hedonic Treadmill. Strohminger. Retrieved June, 2014 from: [www.reproductive-revolution.com/byrnes-hedonictreadmill.pdf](http://www.reproductive-revolution.com/byrnes-hedonictreadmill.pdf)
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). Attention and self-regulation: A control-theory approach to Cause better performance, interpersonal



- success, happiness or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1982), Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology, *Psychological Bulletin* 92(1):111-35. DOI: 10.1037/0033-2909.92.1.111
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Pres.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p.41–84). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50032-9>.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 13–39). New York: Guilford Press. (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Casado, M. A. & Dereshiswsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language. *College Student Journal*, 38 (1), 23-35.
- Cates, W. M. (1992). *Considerations in evaluating metacognition in interactive hypermedia/multimedia instruction*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111(1),183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups, *Review of Educational Research* 64: 1-35.
- Cohen, E.G., Brody, C.M. & Sapon-Shevin, M., Eds. (2004). *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volitional and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- Csikszentmihalyi, M. Rathunde, K Whalen, S.1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*, New York: Cambridge University Press.
- Clinkenbeard, Pamela R. (2007) "Economic Arguments for Gifted Education," *Gifted Children: Vol. 2: Iss. 1, Article 3*. Available at: <https://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol2/iss1/3>
- Daly, J. A. & McCroskey, J. C. (1975). Occupational choice and desirability as a function of communication apprehension. *Journal of Counseling*, 22, 309-313.
- Daly, J.A. & Miller, M. D. (1975). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success, expectations, willingness to take advanced courses and sex differences. *Research in Teaching of English*, 9, 250-256.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7, 119–128.

- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping children find their calling in life*. New York: Free Press.
- Damon, W. (2009). The why question: Teachers can instill a sense of purpose. *Education Next*, 9(3), 84.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 1–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 49, 14–23.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Bulletin, Psychological* 124, 197-229.
- Dewey, J. (1980). The middle works, 1899-1924. *Volume 9: 1916. Includes Democracy and education*. Jo Ann Boydston (Ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980a). The middle works, 1899-1924. *Volume 10: 1916-1917*. Jo Ann Boydston (Ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1986). The later works, 1925-1953. *Volume 9: 1933-1934*. Jo Ann Boydston (Ed.), Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1987). The later works, 1925-1953. *Volume 11: 1935-1937*. Jo Ann Boydston (Ed.), Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988). The later works, 1925-1953. *Volume 14: 1939-1941*. Jo Ann Boydston (Ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991). The later works, 1925-1953. *Volume 17: 1885-1953*. Jo Ann Boydston (Ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DiBenedetto, M.K. (2011). Barry J. Zimmerman: An educator with passion for developing self-regulation of learning through social learning. From the <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518491.pdf>, retrieved April 17, 2015.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most People Are Happy. *Psychological Science*, 7(3), 181–85. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Diener, E., & Suh, E. (1999). National differences in subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations* (pp. 434-452). New York: Russell-Sage.of Hedonic Psychology.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). *Will money increase subjective well being? A literature review and guide to needed research*. Social Indicators.
- Diener, E., & Lucas, R., (2000a). Explaining differences in societal levels of

- happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Periodical on Subjective Being*, 1, 41-78.
- Diener, E., & Lucas, R., (2000b). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), (2nd ed., pp. 325-337). *Handbook of emotions* New York: Guilford.
- Duerr, K., Spajic-Vrkas, V. & Ferreira Martins, I. (2000). *Project on Education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation Report.
- Dweck, C. S., (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, New York, Psychology Press.
- Đurišić-Bojanović, M. (2008), Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju; u J. Šefer, S. Joksimović i S. Maksić (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J., Fredricks, J., & Baay, P. (2015). Expectancies, Values, Identities, and Self-Regulation. In G.Oettingen & P. Gollwitzer (Eds.), *Self-Regulation in Adolescence* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 30-56). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139565790.003Free Press.
- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). „Self-Regulated Learning Key strategies and their sources in a sample of adolescent males“. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol.13, 58-74.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14:131–149.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberger, R., & Shanock, L., (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation, *Creativity Research Journal*, Vol. 15, No. 2 & 3, 121–130.
- El-Basel, R. M. (2008). The Effectiveness of Multimedia Program Using Animation to Develop the Speaking Skill in English for the Pupils of the Primary Stage. MA Thesis, Cairo University, Institute of Education.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-392.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Fajerabend, A. (1987). *Protiv metode*, Veselin Masleša, Sarajevo.

- Flavell, J.H. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area for Cognitive-Developmental Inquiry*, American Psychologist.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. NY: Seabury.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. NY: Bergin and Garvey.
- Freire, P., Escobar, M., Fernandez, A. & Guevara-Niebla, G. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. Albany: State University of New York Press.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1996). *Letters to Christina*. London: Routledge.
- Fricke, A. & Volter, M. (2000). Seminars - A Pedagogical Pattern Language about teaching seminars effectively. In Proceedings of the 5th European Conference on Pattern Languages of Programs, EuroPLoP 2000. Number Dec 12, 2002. Irsee, Germany.
- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fuko, M. (2010), *Spisi i razgovori*, Fedon, Beograd.
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology?, First Published June 1, Research Article, Department of Psychology, University of California, Los Angeles; <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *En Roeper Review*, December.
- Gagné, F. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Galjperin, P. J.(1988). O istraživanju intelektualnog razvoja deteta, u: Mirić, J. (ed.) *Kognitivni razvoj deteta*. Beograd: Savez društava psihologa R. Srbije.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business Press.
- Gardner, R. (1987). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. *Second Language Research*, 3(2) 180-182.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43 (2), 157-194.
- Gardner, R., Tremblay, P. F. & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 344-362.
- Gardner, R. (2007): Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Ge, X., & Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research and Development*, 51 (1), 21-38.

- Gestdottir, S. & Lerner, R.M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2): 508–521.
- Ghatala, E. S., (1984). Developmental changes in incidental memory as a function of meaningfulness and encoding condition. *Developmental Psychology*, Vol 20 (2), 208-211 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.208>; viđeno: 17.09.2020.
- Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M. & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22, 199-215. <https://doi.org/10.2307/1162840>.
- Gojkov-Rajić, A., Prtljaga, J. (2016a). Digital Technologies and Student Autonomy in Foreign Language Learning. U: Barković, D., Runzheimer, B. (ur.). *Interdisciplinary Management Research XII* (697-705). Opatija: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek, Croatia, Postgraduate Studies Management, Hochschule Pforzheim University.
- Gojkov-Rajić, A., Prtljaga, J. (2016b). Značaj digitalnih tehnologija za podsticanje samoregulisanog učenja kod darovitih kroz sadržaje stranog jezika. U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.) *Zbornik 21, Daroviti i didaktička kultura* (153 – 162). Vršac: VŠSSV, Mihailo Palov“, Arad (Romania): Universitatea de vest „Aurel Vlaic
- Gojkov-Rajić, A, Prtljaga, J. (2019). Erhöhung des Leistungsniveaus von Studenten im Fremdsprachenunterricht als Voraussetzung für ihre Beteiligung an der internationalen Zusammenarbeit U: Barković, D., Runzheimer, B. (ur.). *Interdisciplinary Management Research XV* (1736-1757). Opatija: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek, Croatia, Postgraduate Studies „Management“, Hochschule Pforzheim University.
- Gojkov-Rajić, A. (2020). Factors of Anxiety Gifted in Foreign Language Learning, *2th International Scientific Conference Gifted and Talented Creators of the Progress Kliment Ohridski University – Bitola Faculty of Education*. Organisers: St. Kliment Ohridski University, Faculty of Education - Bitola, North Macedonia, Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" from Vrsac, Serbia, The University of Novo Mesto, Slovenia, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia, The Macedonian Association of Gifted and Talented (MANT), pp. 649-668; CIP: 159. 928.22:37.015(063) Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment Okhridski“.
- Gojkov-Rajić, A. & Šafranĳ, J. (2020). Gifted and reception anxiety, *Talent Education, 5th international (Slovenia, France, The Netherland, Germany, Croatia.) scientific conference 2020, Book of papers*, Editor-in-chief: dr. Mojca Kukanĳa Gabrijelĳiĳ; Publishing house: MIB d.o.o, Ljubljana, Slovenija. Website [www.talenteducation.si](http://www.talenteducation.si); Izid/Date: 19. 11. 2020, Ljubljana; Izdaja/Publish: on-line zbornik; , s.14-27

- Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., Šafran, J & Gojkov, G. (2021). Motivacione strategije kao faktor uspeha akademski darovitih studenata, *Tematski zbornik*, Univerziteta „Aurel Vlaicu“ Rumunija i VŠSSV, Vršac, 978- 86-73-72-285-6.
- Gojkov, G. (1995). *Vaspitanje metakognicije kao element didaktičke kompetencije nastavnika*, Šabac, VŠV.
- Gojkov, G. (1996). *Kognitivni stil u didaktici*, VŠV, Vršac,.
- Gojkov, G. (2001). Didaktički aspekt metakognicije darovitih, *Pedagoška stvarnost*, br.9-10.
- Gojkov, G., (2002). Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja, *Zbornik Katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta*, Novi Sad.
- Gojkov, G. (2004). Lični kognitivni okviri i metakognicija, *Zbornik br. 10*, Vršac, VŠV, Arad, Univerzitet “Vasile Goldiș
- Gojkov, G. ( 2005). *Uvod u pedagošku metodologiju*, Vršac VŠV.
- Gojkov, G. (2006a). *Didaktika i postmoderna*, Vršac, VŠV.
- Gojkov, G. (2006b). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*, Vršac, VŠV.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: VSSSV »M.Palov«.
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: VŠSSOV, „M. Palov“
- Gojkov, G., & Stojanović, A. (2010). Purpose in value structure of the gifted as critical ability and inner moral guide (Svrha u strukturi vrednosti darovitih u Srbiji kao kritička sposobnost i interni moralni vodič), *Zbornik – II Međunarodna znanstvena konferenca: Socijalne in čuvstvene potrebe nadarjenih in talentiranih*. p. 40-56. Ljubljana, MiB d.o.o. god. CIP Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana. 159.924-053.5(082) ISBN 978-961-92823-1-1 253219328,
- Gojkov, G. (2011). Cognitive Stile of the Gifted and Didactic Instructions, *Didactica Slovenica*, Ljubljana. Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko, 1-2, letnik 26.
- Gojkov, G. & Stojanović, A. (2011), *Participativna epistemologija u didaktici*, , Vršac, VVŠ.
- Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac, VŠŠV »M.Palov«; ISBN 978-86-7372-178-1; COBISS.SR-ID 280304647, str. 445.
- Gojkov, G., Gojkov-Rajić, A., & Stojanović, A. (2014). *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*. Vršac: VŠSSV „M. Palov“.
- Gojkov, G. (2016). *Svrishodnost kao vid intrapersonalne darovitosti - svrha kao darovito samoregulisanje*, Vršac, VŠSSV “M.Palov”, ISBN 978-86-7372-197-2.
- Gojkov, G. (2020). Self-regulation of learning in the didactics of the gifted, *2nd International Scientific Conference Gifted and Talented, Creators of the Progress at Kliment Ohridski University – Bitola Faculty of Education*. p. 649-668; CIP: 159.928.22:37.015(063), Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment Ohridski CIP: Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment Ohridski. 159. 928.22:37.015(063); p. 9-

56. [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol6/SLMR\\_BigSixInfoSkills\\_V6.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol6/SLMR_BigSixInfoSkills_V6.pdf)
- Grandić, R. (2021). Stimuliući faktori konteksta i kreativnosti darovitih, *Tematski zbornik*, Univerzitatea „Aurel Vlaicu“ Rumunija i VŠSSV, Vršac, 978-86-73-72-285-6
- Grandić, R., & Bosanac, M. (2018). Implementacija učenja zalaganjem u zajednici kao predlog inovacije u skladu sa strategijom razvoja obrazovanja, *Pedagogija*, 73 (3) 447-459.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2012). Mentoring: Conceptual foundations and effectivity analysis. *High Ability Studies*, 21, 27-46.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's Metacognition about Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22, 225-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>.
- Harlow, L. L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self derogation, substance abuse, and suicidal ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 5-21.
- Harlow, L.L. & Newcomb, M.D. (1990). Toward a general hierarchical model of meaning and satisfaction in life. *Multivariate Behavioral Research*, 25(3): 387-405.
- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66, 134-161.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In Baumeister, R. F. (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*, (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.1002/for.3980010203> (preuzeto: 11.05. 2020).
- Harter, S. (2001), *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, Distinguished Contributions in Psychology, Guilford Publications, ISBN 1572307161, 978157230716
- Harjanne, P. & Tella, S. (2007). Foreign language didactics, foreign language teaching and transdisciplinary affordances. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. Dichtung – Wahrheit – Sprache*. Berlin: Lit-Verlag, 197-225.
- Harjanne, P. & Tella, S. (2009). Investigating methodological reality in Finnish foreign language classrooms: Revisiting the KIELO project's rationale and research, In R. Kantelinen & P. Pollari (eds.), *Language education and lifelong learning*. Joensuu: University Press of Joensuu, 135-154.

- Havelka, N. (1983). Doprinis grupnog rada ostvarivanju vaspitne funkcije škole, *Učitelj*, 2, 33-45.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. A. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K. & Young, D. J. (1991). *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2009). Cultural identity and language anxiety: How self-concept and cultural expectations interact with performance in a second language. In P. Cheng and J. X. Yan (eds.), *Cultural identity and language anxiety* (57-69). Guangxi, China: Guangxi Normal University Press.
- Hunt, J. M. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. *Nebr. Symp. Motiv.* 13:189- 282,
- Hunt, J. M., Mohandessi, K., Ghodssi, M. & Akiyama, M. (1976). The psychological development of orphanage reared infants: interventions with outcomes (Tehran). *Genet. Psychol. Monogr.* 94:177-226,
- Hunt, J. M. (1979). Developmental psychology: early experience. *Annu. Rev. Psychol.* 30:103-43, 2. in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Jaspers, K. (2003). *Ideja univerziteta*, Beograd: Plato.
- Jaušovec, N. (1990). Proceedings of II European conference ECHA Budapest, High Ability, *Journal of Psychology*, 54, 1031-1039.
- Jung, K. G. (2015). O razvoju ličnosti, In Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.) *Objective happiness*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., & Kruger, A.B. (2006) Developments in the measurement of subjective well-being. *Perspectives*, 20, I, 3-24. *Journal od Economy*.
- Kahneman, D. (1999). In Kahneman, D., Diener, E., & Objective happiness.
- Kalin, J., in Šteh, B. (2014). Pojmovanja študentov o učenju, njihovi vlogi in vlogi učiteljev v študiju. V Spasenović, V. (ur.), Ermenc, K. S. (ur.). *Kakovost univerzitetnega izobraževanja: mnenja študentov oddelkov za pedagogiko in andragogiko v Beogradu in Ljubljani = Kvalitet univerzitetnog obrazovanja: viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 75–91). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kalin, J., in Šteh, B. (2015). Students' perspectives on significant and ideal learning experiences - a challenge for the professional development of university teachers. *Review of European studies*, 7(12), 21–33. Schwarz, N. (Eds.) (pp. 3- Well-being: The foundations of hedonic psychology 25). New York: Russell Sage Foundation.



- Kalin, J., in Valenčič Zuljan, M. (2015). Editorial. CEPS journal, 5(2), 5–11.
- Khan Academy. (2020). Pridobljeno s <https://www.khanacademy.org/> (Dostopno 12. 6. 2020).
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-Being: The New York: Russell Sage Foundation. Foundations of Hedonic Psychology.*
- Kahneman, D., Fredrickson, B., Schreiber, C. A., & Redelmeier, D. (1993). When more pain is preferred to less: Adding a better end. *Psychological* 4:6, 401-405. Science.
- Kashdan, T., Biswas-Diener, R., & King, L.A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Psychology*, 3, 219–233. *Journal of Positive*
- Kanevsky, L. (2018). Differentiating Strategies for our gifted learners. The article can be found at <https://www.westmountcharter.com/featured-article/>
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A System View. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kearsley, G. (2011). Attribution theory (B. Weiner). In *The Theory Into Practice Database*. Retrieved February 2, 2011, from <http://tip.psychology.org/weiner.html>
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Psychology*, 82, 6, *Journal of Positive* 1007–1022.
- Keyes, C. (2005). Mental health and/or mental illness? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical* 539–548. *Psychology*, 73.
- Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American* 95–108. *Psychologist*, 62.
- Keith, W. T. (2000). The importance of monitoring and self-regulation during multitrial learning; *Psychonomic Bulletin & Review* 6(4):662-7 DOI: [10.3758/BF03212976](https://doi.org/10.3758/BF03212976).
- Kenig E. & Zedler P. (2001). *Teorije o znanosti i odgoju*, Zagreb, Eduka.
- Kerpelman, J. L. (2001). Identity control theory, exploration and choice: A commentary on Schwartz's The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 81-86.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 24 (4), 491-512. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0385>
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2010). Relationships Education for Youth. Presentation to the Federal Work Group on Teen Domestic Violence, Washington, D.C. Kerpelman, J. L., & life span. In W.F. Overton, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of lifespan human development*.

- Kevereski Lj., (2000): The gifted and talented: Creators of the progress, Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children, WORLD GIFTED, Vol. 19, Number 1.
- Kevereski, L. (2001): Mental models for gifted and talented children in R. Macedonia, National network for Gifted children, International Conference proceedings, Rovinj, Croatia, Edited by Jasna Cvetkovic Lay, Zagreb.
- Kevereski, L. & Ilieva, M. (2000): Mental Models for Gifted and Talented Children in the Republic of Macedonia, Abstracts of the Papers Submitted to the Conferences, Edited by Laszlo Balogh & Laszlo Toth, Debrecen.
- Kevereski, L., Horvatovic, V., (2013): Kvalitetot na tretmanot na nadarenite I talentiranite vo obrazovniot system na Republika Makedonija (2013), Zbornik 19 Daroviti i kvalitet obrazovanja, Visoka skola za obrazovaje vaspitaca, Mihailo Palov-Vrsac, Srbija.
- Kevereski, L. (2013): Managing and development of the talents as strategically organizational priorities in great corporate communities, Mednarodni znanstveni simpozij, Visoko solsko sredisce, Novo mesto, R. Slovenija.
- Kevereski, L. (2013): The psychological profile of managers, Mednarodni znanstveni simpozij, Visokošolsko središče, Novo mesto, R. Slovenija.
- Kevereski, L., i Starc, J. (2013). Characteristics of intrapersonal communication with the gifted and talented, Education between tradition and modernity, Izzivi globalizacije in družbeno-ekonomsko okolje EU, (2013), Str. 355-356.
- Kitchener, R.F. (1987). Genetic epistemology, equilibration and the rationality of scientific change. *Studies in History and Philosophy of Science*, 18, 339-366.
- King, L., Hicks, J., Krull, J., & Del Gaiso, A. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Psychology, Journal of Personality and Social* 90, 179–196.
- Klafki, W. (1993). *Die bildung siheoretische Didaktik in Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* und GudjonsH.: *Erziehungswisen schheaft kompakt*, Hamburg, Begrman, Helbig.
- Klipert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Eduka.
- Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self- regulation and consistency between attitudes, traits and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 52–59.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of for eign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implication* (pp. 109–126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Konig, E., & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Eduka: Zagreb.
- Kovač-Cerović, T. (1990). Zona narednog razvoja kao dijagnostička paradigma, *Psihološka istraživanja*, Beograd, Institut za psihologiju, br. 4.

- Kovačević, Z. (2018). Osposobljavanje za samostalno učenje. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Krashen, S. D. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. Alemany Press.
- Krista, R. M. (2007). The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning, pp. 173-190 | Published online: 05 Dec 2007 <https://doi.org/10.1080/00461520701416306>
- Krneta, Lj. & Gomerčić, Lj. (2021). Daroviti – između zakonke regulative i prakse, *Tematski zbornik*, Univerzitatea „Aurel Vlaicu“ Rumunija i VŠSSV, Vršac, 978- 86-73-72-285-6.
- Krnjajić, Z. (2021). Darovitost iz lične i socijalne perspektive: dobrobit pojedinca u zajednici, *Tematski zbornik*, Univerzitatea „Aurel Vlaicu“ Rumunija i VŠSSV, Vršac, 978- 86-73-72-285-6.
- Kron, F.W. (1993). *Grundwissen Didaktik*, Munchen/Basel, Reinhardt.
- Krstić, I. (2021) Nastavnik kao važan činilac razvoja darovitosti kod učenika, *Tematski zbornik*, Univerzitatea „Aurel Vlaicu“ Rumunija i Vršac VŠSSV, 978- 86-73-72-285-6.
- Kruse, O. (2011). Kritično razmišljanje u znaku Bologne: Retorika i realnost, u: Monika Rumller, Berlin, *Neue impulse in Hochschuldidaktik*.
- Kurtz, Beth (1989), Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables, *Journal of Experimental Child Psychology* 37 (2), 335-354
- Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kvaščev, R. & Radovanović, V. (1977). Uticaj sposobnosti, složaja osobina ličnosti i motivacijena uspeh u školskom učenju. *Psihologija*, 1, 31–75.
- Kvaščev, R., Đurić, Đ. & Krkljuš, S. (1989). *Sposobnosti, osobine ličnosti i uspeh učenika*. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika i Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Leary, M. R. (1982). Social Anxiety. In L. Wheeler, *Review of Personality and Social Psychology* (97-119). Beverly Hills: Sage.
- Ledić, J., & Ćulum, B. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lee, J. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and reader's misconceptions. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning*. New York: McGraw Hill.
- Levine, A. (1990). Learning by doing through public service: For students and faculty alike. In J. Kendall and Associates (Eds.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service*, Vol. II (pp. 164-175). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press. Second Edition.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3 (1), 119-137.

- Lissmann, K.P. (2006). *Theorieder Unbildung, Die Irrtumer der Wiesengesellschaft*, Wien: Zsolnay.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>.
- Lončarić, D. (2008). Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: Bacalja, R. (Ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104-118). Zadar: Sveučilište u Zadru. Dostupno na: <http://sites.google.com/site/loncaricd/Home/hr/hr-bib>.
- Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. In I. Brdar (Ur.), *The Human Pursuit of Well-Being* (str. 175-189). London: Springer.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja - Teorija, merenje i primena*, Učiteljski fakultet u Rijeci ISBN 978-953-7917-03-6.
- Lukša, Ž. (2006). Akademska postignuća učenika i zadovoljstvo grupnim radom u nastavi biologije. Magistarski rad. Split: Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja.
- Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2005a). Social cognitive theory. In M. Conner & P. Norman (Ur.), *Predicting Health Behaviour* (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005b). The Role of Self-Efficacy in Health Self-Regulation. In W. Greve, K. Rothermund, & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (p. 137–152). Hogrefe & Huber Publishers.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-89.
- Lucas, R. E., & Gohm, C. (2000). Age and sex differences in subjective well being across cultures. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective* (pp. 291–317). Cambridge, MA: MIT Press. well-being.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537–564 of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.

- Mariano, J. M. (Ed.) (2011). *Support and instruction for youth purpose: New directions for youth development*. Wiley.
- Mariano, J. M., & Vaillant, G. V. (2012). Youth purpose among the ‘greatest generation’. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 281-293. DOI: [10.1080/17439760.2012.686624](https://doi.org/10.1080/17439760.2012.686624)
- Mariano, J. M. (2014). Understanding paths to youth purpose – why content and contexts matter. *Applied Developmental Science*, 18(3), 139-147. DOI: [10.1080/10888691.2014.924356](https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924356)
- Mariano, J. M. (2015). Purpose training for “life readiness.” *Connections Quarterly*, 3, 2-11.
- Marković, D. (2006). *Prilozi elitopedagogiji*, Vršac, VŠV.
- Marković, D. (2008). *Globalizacija i visokoškolsko obrazovanje*, Beograd Srpska akademija obrazovanja.
- Martin, A. (2009). Motivation and Engagement Across the Academic Life Span. A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794-824.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259–279.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McAdams, D.P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Psychology*, 62, 1003–1015. *Journal of Personality and Social*.
- Mollenhauer, Klaus: Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik - ein thematisch-kritischer Grundriß - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 869-886 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107817
- McIlrath, L. (2012). Community Perspective on University Partnership— Prodding the Sacred Cow. *Higher Education and Civic Engagement*. Palgrave Macmillan, New York: 139–154.
- Međedović, J., P. Čolović, B. M. Dinić & S. Smederevac (2017). Inventar ličnosti HEKSACO: Validacija i psihometrijska svojstva u srpskom jeziku, 25-31; <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1370426>.
- Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab world English Journal*, 4 (1), 64-76.
- Mihajilović, B. (1988). Grupni oblici rada u nastavi osnovne škole, *Inovacije u nastavi*, 4, 308-311.
- Mihaljević-Đigonović, J., Opačić, N. & Kraš, T. (2005). Čega se više bojimo: materinskog ili stranog jezika? *Jezik u društvenoj interakciji*, 303-318.
- Mihaljević-Đigonović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*. Vol. 53, Svibanj 2009.

- Miller, J., Meyer, P. & Ruda, N. (2014). Patterns on Civic Engagement, Service Learning and Campus Community Partnerships from the “Programme for the Advancement of Service Learning and Social Responsibility of Universities”. *Proceedings of the EuroPLoP’13 conference at Kloster Irsee in Bavaria, Germany*.
- Mirkov, S. (2007). „Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacije na ciljeve“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.2, 42-58.
- Mirkov, S., Spasenović, V. i Trebješanin, B. (2004). „Struktura i neki činioci ciljeva učenja“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.4, 309-328.
- Mischel, W., Cantor, N. & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), *Social Psychology. Handbook of Principles* (pp.329–360). New York: Guilford Press.
- Montalvo, F.T. & Torres, M.C.G. (2004). „Self-regulated learning: current and future directions“. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol.2, No.1, 1-34.
- Moran, S., & Gardner, H. (2006). Extraordinary development. In W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* Vol. 2, pp. 905–949. New York: Wiley.
- Moran, S. (2009a). Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. *High Ability Studies*: 20 (2), 143-159. doi: 10.1080/13598130903358501
- Moran, S. (2009b). *Why multiple intelligences?* In J.-Q. Chen, S. Moran, & H. Gardner (Eds.), *Multiple intelligences around the world* (p. 365–373).
- Moran, S. (2010). Assessing and developing multiple intelligences purposefully. In K. Tirri, *Multiple intelligences around the world* (pp. 365–373). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moran, S. (2014). Youth’s own understandings of purpose: Are there distinct “cultures of purpose”? *Applied Developmental Science*, 18(3), 1-13. doi: 10.1080/10888691.2014.924359
- Moran, S. (2015). Adolescent aspirations for change: Creativity as a life purpose. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 167-175. doi: 10.1007/s12564-015-9363-z
- Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose?. *Journal of Education for Teaching* 42(5) 582-601.
- Moran, S. (2017). Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education* 46 (3) 231-244.
- Moran, S., & Gardner, H. (2017). Hill, skill and will: A multiple intelligences perspective. In L. Meltzer (Ed.), *Understanding executive function: Implications and opportunities for the classroom* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.

- Nikčević-Milković, A. & Perković, L. (2000). Uporaba kognitivnih strategija učenja u djece različitog školskog uzrasta. *Život i škola*, 3, 76-93.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., Biljanm E. (2014). *Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom sa školom kod učenika osnovnoškolske dobi*. Article (PDF Available) January 2014 with 106 Reads <https://www.researchgate.net/publication/314232089>, January 2014.
- Nikolašević, S. (2016). *Metode i programi za rudarenje po podacima* (Završni rad). Preuzeto sa <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:527068>.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 266-284. 35.
- Nolen, S.B. (2011). „Poučavanje samostalnosti u učenju“. U: Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi. C. Desforges (ur.). Zagreb: Educa, 193-210.
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1999). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond* (Information Series No. 376). Columbus, OH:ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Parks, C.L. (1998). *The history of the international system of protected area management categories*, IUCN-The World Conservation Union, Gland, Switzerland and Cambridge, UK
- Pavlovski, T. & Breneselović, D. (2000). *Timski rad u vaspitnoj praksi*, Beograd, Filozofski fakultet.
- Perez, J. (2012). Gender Difference in Psychological Well-being among Filipino College Student Samples, *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(13) 84-93.
- Persson, R. (1998). Competence beyond IQ: On domain specificity and the need for a differentiated and culture-sensitive taxonomy of gifted behaviours, *Educating the Able Child*, 2, 20-26.
- Persson, R. (1999). High Ability, society and its future: The broader curriculum Australasian, *Journal of Gifted Education*, 8(1), 5-14.
- Persson, R. (2000). Survival of the fittest or the most talented?: Deconstructing the myth of the musical maestro, *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 25-38.

- Persson, R. (2018). *Evolved human giftedness: Reclaiming science from ideology, dogmatism, and self-serving bias*. Ulm, Germany: The International Centre for Innovation in Education (ICIE).
- Persson, R. (2019a). Complexity of Giftedness and Creativity Phenomena – Challenges: an Individual and Society – *International Scientific Conference Book of Abstracts*. Vršac, VŠOV.
- Persson, R., & Aktaş, V. (2019b). Understanding why an immigrant neurosurgeon is driving your taxi: On highly qualified foreign labour looking for work in your country. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), *Human resource management: A Nordic perspective* (pp. 153 -162). London, UK: Routledge.
- Persson, R., & Aktas, V. (2019c). Those who know more than you: Talent management in the Google era. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), *Human resource management: A Nordic perspective* (pp. 190 -202). London, UK: Routledge.
- Persson, R. (2019d). Recruitment mistakes, future employees, and fabulous fantasies: The market's need of magical qualities (1ed.). In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), *Human resource management: A Nordic perspective* (pp. 86-102). London, UK: Routledge.
- Persson, R. (2019e). Destined to lead the world? Great leaders, fashionable nonsense, and the origins and possible future of leadership. In: Roya Klingner (Ed.), *Leadership in gifted education* (pp. 1 -47). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Persson, R. (2019f). Challenges to the Basis of Giftedness and Talent Education, *25th Round Table on Giftedness Complexity of Giftedness and Creativity Phenomena – Challenges: an Individual and Society – International Scientific Conference*, <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2019/02/Zbornik-rezimea-25.pdf>..
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. T., Metalsky, G. I. & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, P., Swing, S., Stark, K., & Wass, G. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21, 487–515.
- Peterson, C., Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. *Nova škola, VII*. Nađeno: 10.10.2020. <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/CasopisBr8CetvrtiDeo.htm#3>.
- Pflug, J. (2009). Folk theories of happiness: A cross-cultural comparison of conceptions of happiness in Germany and South Africa. *Social Indicators*



- 551–563. Research, 92,
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning, U: M. Boekaerts, R. Pintrich i M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation*, p. 451-502.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004a). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. Predicting Health Behaviour (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Pintrich, P. R. (2004b). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Popović-Babić, D. Apostolović, M. & Biskupljanin, B. (2007). Psihološki aspekti straha. *Medicina danas*, Vol. 6 (7-8), 423-428.
- Potkonjak, H. (2003). *XX vek - ni "vek deteta" ni vek pedagogije: ima nada --- XXI vek*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Pressley, M. & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, research, and policymakers*. New York: Harper-Collins.
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1984). The Transtheoretical Approach: Crossing the traditional boundaries of change. Homewood, IL: Irwin. *Psychological Association*, Vol. 53, No. 1, 80–93.
- Pušina, A., Zuletović, D. i Katavić, I. (2019). Intelektualni stilovi i školsko postignuće. *Napredak*, 160 (1-2), 149-168. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/224385>.
- Rajinac, V. (1957). Grupna nastava, *Pedagoška stvarnost*, 1, 11-23.
- Reasoner, R. (1992). *Building Self- Esteem in the Elementary Schools*. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Rakić Bajić, G. (2016), *Psihološko blagostanje: Provera realnosti knstrukta u okviru multidimenzionalnog modela Carol Ryff*; Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well being: the role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Bulletin*, 26: 419–435. *Social Psychology*.
- Renzulli, J.S. (2002). *Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to Research, Theory, and Applications* (pp. 188–210). New York: Guilford Press.
- Robinson, N. M. (1997). The role of universities and colleges in educating gifted undergraduates. *Peabody Journal of Education*, 72, 217-236., Routledge. Rorty, Objectivity, Relativism and Truth (CUP: 1991) .

- Roothman, B., Kirsten, D., & Wissing, M. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *Psychology, South African Journal of* 33(4), 212-218.
- Rost, M. (2001). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: The University of Rochester Press.
- Ryan, R., Sheldon, K., Kasser, T., & Deci, E. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action: Linking* (pp. 7-26). New York: Guilford Cognition and Motivation to Behavior.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 255–273). New York, NY: Guilford.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R., La Guardia, J., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. *Personal relationships*, 12(1), 145-163.
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2009), *The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept*, Pages 319-338; [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03)
- Ryan, R., & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1061–1069.
- Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6(2), 286–295. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.6.2.286>
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99–104.
- Ryff, C., Singer, B., & Love, G. (2004). Positive health: connecting well being with biology. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 2004 Sep 29;359(1449):1383-94. doi: 10.1098/rstb.2004.1521. PMID: 15347530; PMCID: PMC1693417.

- Saito, Y., Horwitz, E. K. & Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Salo-Lee, L. (1991). *Self-repairs in learner language: evidence from German at different proficiency levels*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J.M. (2000). Looking beyond rewards: The problem and promise of intrinsic motivation. In C. Sansone and J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sansone, C. & Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186.
- Sansone, C., Thoman, D.B., & Smith, J.L. (2010). Interest and self-regulation: Understanding individual variability in choices, efforts, and persistence over time. In R. Hoyle (Ed.). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Wiley-Blackwell.
- Sara, A. Schmitt, Megan M. McClelland, Shauna L. Tominey, Alan C. Acock. (2014). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 2014; DOI: [10.1016/j.ecresq.2014.08.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.001). school. Washington, DC: National Academy Press.
- Sorić, I. (2014). Samoregulacija učenja možemo li naučiti učiti. Jastrebarsko: Naklada Slap,
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behaviour. In L. D. Cameron i H. Leventhal (Ur.), *The Self-regulation of Health and Illness Behaviour* (pp. 17–41). London: Routledge.
- Schmutte, P., & Ryff, C. (1997). Personality and well-being: reexamining methods and meanings. *Psychology*, 73, *Journal of Personality and Social* 549–559.
- Schunk, D.H. (1982). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. *Human Learning*, 1, 265-277.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 75–99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382
- Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). New York: Academic.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007a), Writing Through Modeling. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25. Made available courtesy of Taylor and Francis: <http://www.tandf.co.uk/journals/>.

- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007b). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
- Seifert, A. & Zentner, S. (2010). Service-Learning - Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Weinheim Freudenberg Foundation.
- Sheldon, K., Elliot, A. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality Psychology*, 76, 482-497 and *Social*
- Shin, J., Lee, S.-Y., Matthews, M. S., & Kim, M.-S. (2016). *A comparative study between Korean and American gifted students on their perceived social purpose*. Paper presented at the American Psychological Association (APA), Denver, CO, USA.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1997). „Social origins of self-regulatory competence“. *Educational Psychologist*, Vol. 32, No.4, 195-208.
- Silantjeva, M. (2011), Autonomija morala kao stvaralački napora darovite ličnosti; obrazovni izazovi globalizacije i odgovori nacionalnih pedagogija, u Zborniku: *Darovitost i moralnost* VŠSSV “M. Palov” u Vršcu, Univerzitet “A.Vlajku” Arad, Rumunija, Revivis, Ptuj, Slovenija i erUnivzitet “Sv. Kliment Ohridski”, Makedonija. Univerzitet “A.Vlaicu” Arad, Rumunija, Revivis, Ptuj, Slovenija i Univerzitet “Sv. Kliment Ohridski”, Makedonija.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London:Edward Arnold.
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sliwka, A. (2007). Giving Back to the Community: Service Learning als universitäre Pädagogik für gesellschaftliches Problemlösen. In A.M. Baltes, M. Hofer, A. Sliwka (Ed.), *Studierende übernehmen Verantwortung - Service-Learning an deutschen Universitäten* 30-34. Weinheim Beltz.SLMR\_BigSixInfoSkills\_V6.pdf.
- Smederevac, S., Mitrović, D., & Čolović, P. (2017). Struktura leksičkih deskriptora ličnosti u srpskom jeziku, *Psihologija*, Beograd, Društvo psihologa Srbije.
- Spasojević, D., Kleut, J., Brankovic, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *Teme*, 36 (3), 1157–1172.
- Spreitzer, E., & Snyder, E. (1974). Correlates of Life Satisfaction among the Aged. *Journal of Gerontology*, 29 (4) 454 – 458.
- Springer, K., & Hauser, R. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode and measurement effects. *Social Science Research*, 35(4), 1180-1102.
- Stankov, L. (1986). Kvashchev's experiment: Can we boost intelligence? ELSEVIER, Volume 10, Issue 3, July–September 1986, Pages 209-230

- [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(86\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0160-2896(86)90016-4) to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), *Understanding and Changing Health*.
- Steger, M. F. & Frazier, P. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence and Search for Meaning in Life, University of Virginia, *Journal of Counseling Psychology*, Copyright 2006 by the American Psychological Association, Vol. 53, No. 1, 80–93
- Sternberg, L.D., Brown, B.B., & Dornbusch, S.M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York, NY: Simon & Schuster. ISBN: 0684835754.
- Sternberg, L. D., & Brown, B.B. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon i Shuster.
- Sternberg, R. J. (1984). Reasoning, problem solving and intelligence u R. J. Sternberg (ED): *Handbook of human intelligence*, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 436–442.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2005a). The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, 39, 189–202.
- Sternberg, R.J. (2005b). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-31). New York, NY: The Guilford Press.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y. & Stigler, J. W. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science*, 23(1), 691-699.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist mentoring? Ergebnisse von einzelfallund meta-analysen [How effective are mentorings: Results from case studies and meta-analyses]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2012*, S. 131-146.
- Stojaković, P. (1998). Istraživanja u oblasti metakognicije i njihov značaj za razvijanje efikasnih strategija i spsobnosti učenja, Novi Sad, *Pedagoška stvarnost*, br.7-8.
- Stojnov, D. (1998). Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstruktivnost psiholoških kategorija, *Zbornik*, br.30, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2000). Teorijski pluralizam u psihoterapiji. U: D. Stojnov (Ur.), *Psihoterapije*, str. 3-25. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojnov, D. (2017). Normalnost, moć i revizija psihologije, [http://www.ukons.org.rs/pdf/2\\_4\\_2\\_2Fuko.pdf](http://www.ukons.org.rs/pdf/2_4_2_2Fuko.pdf); nađeno 11.08.2017.

- Stojnov, D., Miletić, V. & Džinović, V. (2017). Kelly's discourse and Foucault's constructs. *Personal Construct Psychology: Theory and Practice*, 14, 146-157.
- Subasi, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish online Journal of Qualitative Inquiry*, 1 (2), 29-49.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Suzić, N. (2005). Motivacija za akademsko postignuće. Podgorica: *Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 3, str. 59–74
- Suzić, N. (2006). Mjerenje motivacije. *Nаша škola – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja*, br. 3-4, 88–121.
- Suzić, R. (2013). Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola, Doktorska disertacija, Novi Sad, repozitorijum Filozofskog fakulteta.
- Swain, G. M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. *The College of William & Mary, Williamsburg, VA, USA TX*: Prufrock Press.
- Tseng, W. C. (2007). A study of folk concepts of the good life and subjective well-being among college students. 38, *Bulletin of Educational Psychology*, 417–441.
- Šafran, J. (2017). The Relationship Between English Language Learners' Self-Efficacy Profiles and Their Language Performance, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd.
- Šafran, J. (2018a). Effects of Gender and Interaction of Gender and Personality Traits on Foreign Language Anxiety, *Journal Plus Education*, 20(2): 2018 (ISSN 1842-077X print; E- ISSN 2068 – 1151 online)
- Šafran, J. (2018b). Impact of the Length of Language Learning on Students' Language Learning Anxiety, *Pedagogija*, 73 (4): 590-601. (M52)
- Šafran, J., Gojkov-Rajić, A., & Stojanović, A. (2018a). Personality, Language Learning Motivation and Achievement, *Didactica Slovenica*, Vol.33 (3-4), pp.107-123. ISSN 0353-1392.
- Šafran, J., Gojkov-Rajić, A., & Katić, M. (2018b). The Effects of Students' Meta-cognitive Abilities and Gender on the Development of Their Foreign Language Skills, *Nastava i vaspitanje*, 67(1):147-161.
- Šafran, J. & Gojkov-Rajić, A. (2019). The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies, *Društvena istraživanja*, 28 (4): 691-709.
- Šafran, J. & Zivlak, J. (2019). Effects of Big Five Personality Traits and Fear of Negative Evaluation on Foreign Language Anxiety, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21 (1): 275-306. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2942>.

- Šafranji, J. & Katić, M. (2019). The Relationship Between Big Five Personality Traits and Willingness To Communicate, *Pedagoška stvarnost*, 65 (1): 69-81.
- Šafranji, J. (2019). The Effect of Meta-Cognitive Strategies on Self-Efficacy and Locus of Control of Gifted in Foreign Language Learning, *Research in Pedagogy*, 9 (1): 40-51.
- Šimpleša, P. (1998). Nastavni oblici, *Didaktika – izbor tekstova*, Učiteljski fakultet, 222-225.
- Španović, S. I Đukić, M. (2008). „Uloga udžbenika u podsticanju samousmerenog učenja“. *Pedagogija*, br.2. 194-204.
- Štefanc, D. (2008). Ideje neoliberalizma v procesih reconceptualizacije obaveznega splošnega izobraževanja: nekatere poteze in praktične implikacije, Ljubljana, "Sodobna pedagogika, br. 3. Univerzitet i treća misija u regionu i šire: Društveni angažman akademskog osoblja u Srbiji (2013) dostupno na: <http://www.finhed.org/media/files/Dru%C5%A1tveni%20anga%C5%B7Eman%20akademskog%20osoblja%20u%20Srbiji%20-%20Ivana%20Zivadinovic.pdf> (pristupljeno 07.07.2018.).
- Šulc V.: *Nastavno-teorijska didaktika*, <http://www.dositej.org.rs>
- Tapia, M. N., et al. (2006). Service-Learning in Argentina Schools. Casey, Karen McKnight, et al. (eds.). *Advancing Knowledge in Service-Learning: Research to Transform the Field*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Udomkit, J. (2003). Communication anxiety for the basic signal officers subjective well-being. *Research*, 57, 171-90.
- Umpleby, S., & Rakicevik, G. (2007). *Journal of the World Universities Forum*, 2008. Volume 1, Issue 2, pp. 39-48. Ranija verzija objavljena u *South East European Journal of Economics and Business*, Vol. 2, No. 2, November, pp. 69-74.
- Umpleby, S. A. (2005). *How Graduate Students in Management do Projects with Local and International Organizations*, Community Research and Learning Conference, The George Washington University, April 30.
- Umpleby, S. A. and P. A. Makeyenko. (2005). Using Email in International Student Group Projects, *Proceedings of the annual conference of the Society for Applied Learning Technology*, Arlington, VA, August 24-26.
- Veselinov, D. (2016). Efekti heurističkih strategija u podsticanju metakognitivnih sposobnosti učenika, *Doktorska disertacija*, Vranje, Pedagoški fakultet.
- Veselinov, D. (2021). Personalizovano učenje darovith u heurističkom didaktičkom kontekstu, *Tematski zbornik*, Univerzitatea „Aurel Vlaicu“ Rumunija i VŠSSV, Vršac, 978- 86-73-72-285-6.
- Villar, F., Triado, C., & Celdran, M. (2010). Measuring well-being among spanish older adultes: development of a simplified version of Ryff's scales of psychological well-being. *Psychological Reports*, 107, 265-280.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (2010). *Projektna nastava*. Beograd: Školska knjiga.

- Vigotski, L.S. (1972). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. Psihologija, 1-2.
- Vigotski, L.S. (1977). Mišljenje i govor. Beograd.
- Vigotski L.S. (1996). Sabrana dela. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vogley, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (105-123). New York: McGraw Hill.
- Von Würde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8 (1), 21-40
- Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K., Arnold, L. S. and Sainsbury, E. (2004). Investigating motivation in context: Developing sociocultural perspectives. *European Psychologist*, 9, 245-256.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Watt, H. M. G. & Eccles, J. S. (Eds.). (2008). Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social and cultural influences. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality Psychology*, 64, 678–691. and *Social*.
- Waterman, A. (2008). Reconsidering happiness: An eudaimonist's perspective. 3, 4, 234–252 *The Journal of Positive Psychology*.
- Welch, Lawrence S. (1988), Internationalization: Evolution of a Concept, Research Article, <https://doi.org/10.1177/030630708801400203>
- Welsh, W., (1988), *Unsere postmoderne Moderne*, pp. 9-44 (Weinheim, VCR Verlagsgesellschaft [Original, 1986]).
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A. & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein, P. A. Alexander i E. T. Goetz (Ur.). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 25-40). New York: Academic Press.
- Weinstein, N. D., Rothman, A. J. & Sutton, S. R. (1998). Stage theories of health behavior. *Health Psychology*, 17, 290–299.
- Weinstein, C.E., Husman, J., Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: the power of expectations in schooling*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wenger, E. (1998). *Communities*
- Wheless, L. R. (1975). An Investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 302-308.



- White, B., & Frederiksen, J. (2005). A theoretical framework and approach for fostering metacognitive development. *Educational Psychologist*, 40 (4), 211-223.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy—Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wolf, Sara, Brush, Saye, John, (2003), Using an Information Problem-Solving Model as a Metacognitive Scaffold for Multimedia-Supported Information-Based Problems, *Journal of Research on Technology in Education*. DOI - 10.1080/15391523.2003.10782389
- Wolters, C.A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96: 236–50
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- World Values Study Group (1994). World Values Survey, 1981 – 1984 and 1990–1993. Retrieved June 2013 from: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV1.jsp>.
- Wulf, C. (1978). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München.
- Yeung, A. B.(2004). The octagon model of volunteer motivation: Results of a phenomenological analysis. *Voluntas*, 15, 21–44.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. & Pintrich, P. R. (2000). Self-Regulation. Directions and Challenges for Future Research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.) *Handbook of Self-regulation* (pp.749-768). San Diego, CA: Academic Press.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds) *Conceptions of gifted*. Cambridge, Cambridge University Press), 411-434.
- Ziegler, A., Fitzner, Th., Stoeger, H. & Mueller, T. (2006). *Beyond standards-Hochbegabtenforderung weltweit* [Beyond standards-nurturing the gifted all over the world] CD-ROM.
- Trebješanin, B.(2009). Motivacija za učenje, teorije, principi, primena, Učiteljski fakultet Beograd.
- Ziegler, A. (2019a). Explorations in the Actiotope model of giftedness (pp. 18–39). London, England *A World of Possibilities: Gifts, Talents, & Potential*, Nashville, Tennessee, USA.
- Ziegler, A. (2019b). Online-Mentoring als Unterstützung für Schülerinnen bei der Studien-und Berufswahl in MINT: Das Beispiel CyberMentor, [https://www.researchgate.net/profile/Albert\\_Ziegler](https://www.researchgate.net/profile/Albert_Ziegler)
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, Vol. 25, No. 1, 3-17.

- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp.1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 2, 64-70.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, Vol 94(4), 660-668; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>.
- Zimmerman, B. (2008a). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2008b). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267-295). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmeru, W.CH. (1994) Erziehung zur Personlichkeit im obergang yon Toleranz zu Pluralismus, in: R. Seibert & R. Serve (Eds) *Bildung und Erziehung an der Schwe/le zum driuen Jahrtausend. Multidisziplin.lire Aspekte, Analysen, Positivnen, Perspektiven*, pp. 862-885 (MOOchen, PimS).
- Žukov, V., (2008). *Univerzitetско obrazovanje*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja.
- Wolf, Sara, Brush, Saye, John, (2003), Using an Information Problem-Solving Model as a Metacognitive Scaffold for Multimedia-Supported Information-Based Problems, *Journal of Research on Technology in Education*, DO - 10.1080/15391523.2003.10782389

**Elektronski izvori:**

- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/index.html>
- <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/postmodern.html>
- <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/ncb/papers/construct.html>
- <http://pctaylor.com/publications/Handbook1998/Value/20Added.html>
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allos>
- <http://www.aare.edu.au/98pap/jos98386.htm>
- <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol6/>
- [http://www.concord.org/inti/cbe/papers/giordan\\_learning.html](http://www.concord.org/inti/cbe/papers/giordan_learning.html)
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES...s/inform/publicat/arti>
- <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV1.jsp>

---

---

### *Izvodi iz recenzija*

Monografija *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih* (autori Aleksandra Gojkov Rajić, Aleksandar Stojanović, Jelisaveta Šafranji i Grozdanka Gojkov) u kojoj su saopšteni rezultati devet istraživačkih projekata, realizovanih u poslednjih nekoliko godina na temu samoregulacionog učenja sa posebnim osvrtom na samoregulaciono učenje darovitih, predstavlja originalno istraživačko delo posvećeno unapređivanju samoregulacionog učenja, kao novoj nastavnoj paradigmi u obrazovanju. Osposobljavanje učenika za samoregulaciono učenje je jedan od važnih ciljeva, koji još uvek nije dovoljno shvaćen u našem obrazovnom sistemu. Smatra se da učenici do dvanest godina treba da budu osposobljeni za samoregulaciono učenje. Ono pretpostavlja sticanje umešnosti učenika u postavljanju ciljeva, planiranja sopstvene aktivnosti, samoevaluaciju i refleksije procesa učenja. Monografija *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih* se pojavljuje u pravom trenutku. Njome se otvara proces praktične primene samoregulacionog učenja. Nastavnici praktičari u ovoj monografiji imaju veoma temeljnu teorijsku osnovu za praktičnu razradu samoregulacionog učenja. Monografija *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih* je vredan prilog pedagoško-didaktičkoj literaturi i biće dragocena nastavnicima, i ne samo njima, u unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada u školi.

*Akad. prof. dr Mladen Vilotijević,  
Srpska akademija obrazovanja, Beograd*

Posmatrani didaktički aspekti u monografiji su tako odabrani i izloženi da čine isprepletan višeslojni kontekst savremenih obrazovnih kretanja, te bi se isti mogli smatrati odrednicama uslova u kojima se odvijaju procesi učenja i poučavanja darovitih. Autori su, fokusiranjem opštih, globalnih paradigmatičkih preokreta u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja darovitih, u teorijskom diskursu postmoderne filozofije obrazovanja, zatim tendencija kritičko-emancipatornih struja i promena shvatanja metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena, posmatrali podsticanje razvoja darovitih i najavljivane emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva. Skicu konteksta upotpunjuju osvrti na reformske promene u obrazovanju i didaktičke koncepte, kao okvire administrativnih i organizacionih aspekata strukturnih promena u ogledalu nalaza autora monografije o kvalitetu studija. Pomenuti nalazi posmatrani su iz didaktičkog aspekta participativne epistemologije, odnosno ostvarivanja emancipatornih potencijala studenata. U monografiji su spretno umrežene aktuelne naučne struje, koje iz drugih nauka koristi didaktika (filozofija

obrazovanja, pedagoška psihologija, genetika...), te se, sa praktičnim aspektima, samoregulacija u učenju posmatra kroz prizmu pitanja visokoškolske didaktike i njene funkcije u ostvarivanju ciljeva usmerenih ka samoregulisanom učenju studenata i samoodređenim karakteristikama, tj. ka kompetencijama, očekivanim u svetu rada i društvenim tokovima. Za praktičnu vrednost monografije značajni su nalazi istraživanja, kojima se testiraju u radu diskutovani teorijski koncepti. Isti su značajni i kao putokaz za nove metodološke nacрте praktičara u testiranju praktičnih vrednosti novih teorijskih pogleda. Ovo se posebno odnosi na delove u kojima su date praktične implikacije teorije samodeterminacije za didaktičke strategije i instrukcije, kao faktori samoregulacije akademskih postignuća darovitih iz aspekta humanističke interpretacije procesa učenja i motivacije na polju glotodidaktike. Prethodno, sa metateorijskim raspravama o "didaktici orijentisanoj ka studentima", čini solidnu osnovu za sigurnije udublјivanje praktičara u domete i ograničenja pri instaliranju novih strategija i metoda u podsticanju razvoja darovitih. Ovim refleksijama o vezama metateorijskog nivoa i transfera teorijskih postavki u praktične didaktičke modele i instrukcije čini se značajan korak ka nastavnicima i svima drugima koji stvaraju uslove za upućivanje darovitih u strategije učenja na putu samoregulacije razvoja ličnosti.

*Prof. dr Jana Kalin,  
Filozofski fakultet Univerze v Ljubljani*

Monografija, kao pedagoški konglomerat/spektar daje novi karakter u razumevanju, pristupu i naučnoj argumentaciji analitički opserviranog koncepta samoregulacije i isti dovodi u pedagoško-psihološku korelaciju sa motivacijom i crtama ličnosti koje dinamiziraju unutrašnji personalni sklop svake individue koja uči. Autori implicitno ukazuju na činjenicu da učenje nije samo kognitivna determinanta, već veoma kompleksan, ne samo kognitivno, strukturisan i modeliran kompozit. Interakcija strukturnih delova publikacije daje nam sintetizovan pogled kako treba znanje posmatrati, ne iz ugla neproaktivnog i imaginarnog koncepta, već kao reproduktivnu verziju njegove funkcionalnosti. U isto vreme, u radu se na suptilan način pravi operativna i funkcionalna distinkcija pojmova, postulata i koncepata. Stil publikacije, sa njenim pedagoško-psihološkom, didaktičko-metodskom i metodološkom instruktivnosti, predstavlja novo pedagoško slovo naučne azbuke iz oblasti samoregulacionog učenja i njegovih didaktičkih aspekata. Ona se može koristiti u svakom vremenu, mestu i ambijentu koji daje mogućnost upoznavanja i savladavanja bazičnih, kao i proširenih znanja o tome kako se može inkorporirati pojam samoregulacije/samoregulacionog učenja u oblasti darovitosti. Strukturna kompozicija publikacije ima dinamički karakter, jer delovi imaju interaktivnu funkciju i time čine njen očekivani holistički prizvuk. Treba naglasiti da su elaborirani fenomeni u publikaciji posmatrani iz ugla „interakcijske intrakomunikativnosti“ u

trijadnoj verziji razvoja koji se kreće između genetske determinacije, socijalne stimulacije i individualne aktivacije. Ovaj biosocijalni kontekstualni lanac razvoja viđen je u monografiji kao univerzalni kodeks rasta i razvoja svake individue. Tako bi se moglo reći da je ovo novi izazov za kreatore obrazovne politike u regionalnom kontekstu, gde ne treba tražiti „politički konsenzus“ o važnosti najznačajnije problematike darovitosti i darovitih, jer sa njihovim potrebama i razvojem ne možemo (ne)praviti kompromis.

*Prof. dr Ljupčo Kevereski,  
Pedagoški fakultet Univerziteta „Sv. Kliment Ohridski“ Bitola*

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.015.311:159.928.23-053.2(0.034.2)

**DIDAKTIČKI aspekti samoregulacije učenja darovitih** [Elektronski izvor] / Aleksandra Gojkov Rajić ... [at al]. - Beograd : Srpska akademija obrazovanja, 2021 (Beograd : Srpska akademija obrazovanja). - 1 elektronsko optički disk (CD-ROM) ; tekst + 12 cm

Sistemske zahteve : Nisu navedeni. - Dostupno i na: [http://www.sao.org.rs/documents/2021/didakticki\\_aspekti\\_samoregulacije\\_učenja.pdf](http://www.sao.org.rs/documents/2021/didakticki_aspekti_samoregulacije_učenja.pdf). -

Nasl. sa naslovnog ekrana. - Tiraž 100. - Bibliografija.

ISBN 978-86-89393-16-3

1. Gojkov-Rajić, Aleksandra, 1973- [аутор]  
а) Даровитост б) Даровита деца -- Образовање

COBISS.SR-ID 33049865