

**Александар М. Стојановић<sup>1</sup>**

*Универзитет у Београду, Училишњски факултет,  
Београд, Србија*

**Анте Т. Колак**

*Свеучилиште у Загребу, Филозофски факултет,  
Загреб, Хрватска*

## **МОГУЋНОСТИ ДИДАКТИЧКЕ ПОДРШКЕ САМОРЕГУЛАЦИЈИ УЧЕЊА У ВРЕМЕ COVID-А**

**Апстракт:** Епидемија узрокована вирусом SARS-CoV-2 у великој мери је одредила промене у свим сегментима друштва, па тако и у васпитно-образовном систему. образовање на даљину које је донедавно било резервисано за подручје андрагогије, позиционирало се у моделима наставе намењеним основношколцима и средњошколцима. Главни разлог ограничења примене теоријских концепата образовања на даљину, који су пре свега били намењени терцијалном образовању, степен је развоја ученичке самосталности и ученичке самоусперности. У раду се разматра развојни пут саморегулације из дидактичког аспекта и дидактичке компоненте самосталног учења. Посебну пажњу у саморегулацији учења аутори усмеравају на мотивацију за учење из угла теорије самодетерминације, и издвајају различите облике регулације понашања ученика. Приказан је преглед практичних импликација теорије самодетерминације у наставном процесу, а уз фазе и подручја саморегулисаног учења наглашава се дидактички баланс између радног и интуитивног модалитета. У раду се излажу и налази емпиријских дидактичких истраживања при чему саморегулацију учења анализирају из три перспективе: родитељске, учитељске и ученичке. У раду се предлажу дидактичке смернице за образовање у постпандемијско доба и оставља отвореним питање о конфронтацији аутономије и самоодређења у наставном процесу међу његовим субјектима.

**Кључне речи:** *настава на даљину, самосталност, самоусперност, мотивација.*

---

1 aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

## Увод

Криза проузрокована пандемијом COVID-а у великој мери се протеклих више од две године рефлектовала и на васпитно-образовне процесе и утицала на потребу прилагођавања свих актера новонасталим условима. У турбулентним годинама доношење бројних смерница, препорука и одлука директно је утицало и на функционисање васпитно-образовних система у државама широм света. Реални процес наставе се у великој мери преселио у виртуелни, парадигма наставе на даљину постала је стварност и у основношколском и средњошколском образовању, учитељи/наставници почели су да поучавају своје ученике онлајн у њиховим домовима, а родитељи су морали да преузму улогу „заменских учитеља” (Strugar, Kolak, Markić, 2020). Испоставило се да ће досадашња сазнања о образовању на даљину, које је углавном било намењено одраслим полазницима, битно утицати на садашње дидактичке и методичке сценарије у основним и средњим школама. Постојећи контекст у коме се настава организује пун је бројних изазова – процес учења код куће и настава на даљину отварају многа питања (ниво оптерећености ученика, процена самосталности детета, вредновање васпитно-образовног процеса, искуства и задовољство родитеља, значај онлајн стручног усавршавања наставника и др.) У складу са наведеним, веома значајним питањем сматрамо сагледавања могућности дидактичке подршке саморегулацији учења, имајући у виду чињеницу да настава на даљину захтева висок степен самосталности и саморегулације.

## Појам саморегулације – развојни пут

У другој половини 20. века, уз до тада доминантна бихејвиористичка схватања (по којима је понашање човека сматрано реактивним, зависним од срединских утицаја), почињу да се развијају и другачији приступи проучавању когнитивних процеса (гештALT модели, Левинова теорија поља и мотивацијско истраживање очекивања и вредности Аткинсона и Мек Клиленда) (McClelland et al., 1953; према: Zimmerman & Kitsantas, 2002). Тиме су отворена и питања саморегулације, као и улоге циљева, мотивације и афеката у моделима саморегулације учења и понашања. У већој мери почео је да се разматра однос мотивације и когниције, посебно у социјално-когнитивној теорији Бандуре (Bandura, 1988; Pintrich, 2003). Бандура је сматрао да саморегулацији учења доприносе поткрепљења тако што подстичу очекивања исхода и воде понашања индивидуе ка постављању циљева и самоевалуацији у односу на стандарде и постављене циљеве. Тежњом ка циљу управљају веровања о самоефикасности, па појединци предузимају активности за које мисле да у њима могу бити ефикасни. И други аутори, као и Бандура (Bandura, 1991; Cervone, et al. 2004), наглашавају значај веровања

о самоефикасности за постављање нивоа и врсте циљева, као и њихов утицај на формирање стандарда остварења и стратегија за досезање истих, што је основа покретања личности у правцу остварења циљева.

У процесу настанка концепта саморегулације истицана је повратна веза („feedback control”), што је у суштини приступа кибернетске теорије контроле („cybernetic control theory”), па је овај концепт био и синоним за саморегулацију. Тако су Карвер и Шејер (Carver, 2004) саморегулацију сматрали процесом самонадгледања сопственог напредовања ка остварењу циља. Ови аутори сматрају да се циљеви хијерархијски организују и да се разликују по апстракцији, и да ниво постављеног циља утиче на самопоимање и посвећеност истом (Scheier & Carver, 2003). Њихова тврдња да позитивни афекти подстичу на смањење труда, и обрнуто, у супротности је са доминантним димензионалним моделом афекта (Gray, 1990), по коме постоје BIS/BAS бихејвиорални системи – BIS („behavioural inhibition system”), који је у основи негативних афеката, као последицама казне или изостанка награде и супротно томе, BAS (behavioural approach system) као последица и основа награде и избегавања казне. Ипак, указивање Карвера и Шејера на значај самонадгледања у процесу саморегулације, и на постојање различитих реакција у тренутку осећаја одступања између тренутног стања и жељеног циља, подстакло је и друге ауторе на даља истраживања.

Тако Баумајстер у својој теорији снаге самоконтроле (Baumeister et al., 2003) снази воље / одбрани од искушења даје најзначајније место у саморегулацији. По овој теорији, самоконтрола подразумева труд у процесу саморегулације који је неопходан у свим поступцима самоконтроле, и да су због ограничених капацитета самоконтроле могући неуспеси у саморегулацији (Muraven et al., 1998). Осим самоконтроле, која је само један аспект саморегулације, значајни су и други аспекти саморегулације, као што су суочавање са неуспехом, борба са дистракцијама или фрустрацијама, успешно остваривање циља и регулација понашања усмерена циљевима уместо самоконтролом.

Тзв. фазни модели „behavioural enaction models” (Abraham & Sheeran, 2000) посебну су пажњу посветили настојањима која воде ка остварењу циља. Најпознатији су модели које су осмислили Прохаска и Ди Клементе (1984) и Вајнштајн и сарадници (1988). Разликују се по броју фаза промене које иду од недостатка свесности о проблему до неодлучности у предузимању акције, анализе ефеката предузимања акција и започињања истих, до успешног одржавања тих акција и избегавања повратка на нежељено стање (Lončarić, 2014).

Значајна су и истраживања неуролошких и физиолошких аспеката саморегулације – Ochsner и Gross су из угла социјално-когнитивног приступа

посматрали регулацију емоција, тумачећи реципрочне везе између неуралних активности, стратегија регулације емоција, ситуацијских обележја значајних за регулацију афеката и заједничке физиолошке и психолошке последице ових различитих утицаја (према: Lončarić, 2014).

Претходно наведене теорије и истраживања указују на постојање и значај различитих аспеката процеса саморегулације – бихејвиоралног, когнитивног, социјалног, мотивацијског, физиолошког и неуролошког. Све ово отвара могућности дидактичарима да у настави проверавају ефикасност појединих налаза и да их у пракси даље валидирају.

### **Саморегулисано учење**

Саморегулисано учење у суштини представља циљ комплексног, континуираног и дуготрајног процеса оспособљавања за самостално учење и самообразовање, тако да се може рећи да је то један од најзначајнијих васпитно-образовних циљева. Наведени циљ доминантно је позициониран у сржи педагошког односа који као посебан вид међуљудског односа настаје „ради помоћи и подршке, да би дјеца и млади могли оптимално развити своје природне (људске) могућности и укључити се као дјелатно (радно) способни и одговорни појединци у свијет рада, у културу и друштво“ (Вашић, 1999:178). Као облик самосталног учења, у коме контролу над свим дидактичким компонентама учења има ученик, саморегулисано учење се налази на највишем нивоу према степену самосталности и продуктивности рада ученика. Одговорност и контрола учења су у основи самосталног учења, а мера у којој ученик одлучује о најбитнијим елементима процеса учења јесте мера његове самосталности. У складу с тим, ниво и квалитет самосталног учења зависи од тога ко је носилац контроле дидактичких компонента самосталног учења. Ужа дефиниција самосталног учења подразумева активности ученика у којима он контролише средства и стратегије учења (Nolen, 2011), а проширена обухвата и самосталност ученика у одређивању намера учења, тзв. интелектуалну самосталност, као и моралну самосталност. Дакле, самостално учење је шири појам од саморегулисаног учења и одређује се као директна активност ученика према садржају учења, у оквиру индивидуалног или кооперативног рада, са намером остваривања циљева планираних од стране наставника или лично иницираних од стране ученика, уз могућност да ту активност чине потпуно самостално или уз инструктивну помоћ (Kovačević, 2018). Keegan (1996) наглашава однос између дијалога, структуре и самосталности ученика, при чему већа структура и мање дијалога резултирају већом самосталношћу ученика. Избор односа структуре и дијалога је сложено дидактичко питање које варира у

зависности од наставних садржаја, нивоа поучавања, особина ученика, и степена самосталности коју ученик с обзиром на свој узраст и развој може остварити (Batarello Kokić, 2020).

У складу са претходно наведеним, уочавају се следеће дидактичке компоненте самосталног учења: иницијатива за самостално учење испољена кроз постављање циљева или исказивање намере да се приступи самосталном учењу, садржај учења, конкретне активности ученика, начин обављања тих активности и временски распоред (темпо) учења. Све ове компоненте у великој мери зависе од одговарајуће дидактичке подршке. То се односи и на ниже нивое/облике самосталног учења (директно поучавање; репродуктивно учење; вођено учење; продуктивно или стваралачко учење; и пројектно учење). Батарело Кокић (2020), позивајући се на теорију трансакцијске удаљености, разрађује елементе с обзиром на спровођење наставе на даљину уважавајући ученичку самосталност. Притом издваја елемент управљања временом, оптерећења учитеља, управљање наставним садржајима, приступачност материјала и извора знања те мотивацију ученика. Питање адекватне дидактичке подршке посебно је актуелизовано у време COVID пандемије, имајући у виду одредницу саморегулисаног учења да иницијатива за учење, као и контрола над циљевима учења, треба да долазе од самог ученика. У којој мери настава на даљину (или комбинована) може допринети да ученици постављају циљеве учења, доносе одлуке о примени одређених стратегија у учењу, управљају временом, организују материјале и добијене информације и праве приоритете, прате и процењују властити напредак у учењу, траже повратне информације о свом раду и модификују процес властитог учења када га процене недовољно ефикасним? Теоријски оквир наставе на даљину који је изворно настао у оквиру терцијалног образовања, има ограничења у примени у основношколском систему управо због степена подршке која је с обзиром на узраст ученика потребна, као и дилема о могућим нивоима развоја самосталности и самоусмерености код ученика зависно од њиховог узраста (Batarello Kokić, 2020). Предуслов за све ово су одговарајуће дидактичке стратегије којима наставници треба да „воде“ ученике (Effeneу et al., 2013). Неопходно је, пре свега, мотивисати ученике за учење, подстицати њихову посвећеност циљевима учења, а такође и утицати да развијају веру у сопствене способности како би се укључивали у предвиђене активности (Montalvo & Torres, 2004; Mirkov i sar., 2004). Стога је пожељно да оспособљавање за саморегулацију учења почне у што ранијим периодима развоја појединца увођењем у технике и процедуре самосталног стваралачког рада и учења, а у основној школи да се ученици постепено ангажују приликом постављања циљева, планирања стратегија учења, долажења до извора и праћења сопственог напретка.

Досадашње анализе показују да су претежно проучаване когнитивне и метакогнитивне компоненте саморегулације учења, а да је мањи број студија био посвећен истраживањима регулације мотивације. То се сматра великим недостатком, јер је саморегулација мотивације један од кључних концепата у области саморегулисаног учења (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 2011). Мекен и Гарсија креирали су појам „вољна контрола“, чиме објашњавају аспект саморегулације који се односи на мотивацију и емоције (McCann & Garcia, 1999, према: Војовић, 2017). С обзиром да је ово питање веома актуелно у времену COVID пандемије, у овом раду је оно више потенцирано.

### **Мотивација за учење из угла теорије самодетерминације**

Већина истраживача на подручју учења и поучавања прихвата теорију самодетерминације као основу за разумевање функционисања личности и могућности за подршку задовољењу потреба за компетентношћу, аутономијом и социјалном повезаношћу. У оквиру ове теорије разматрају се феномени унутрашње и спољашње мотивације у сложеном односу интеракције појединца са окружењем. Посебно се указује на испреплетан однос аутономне и контролисане мотивације (Gagne & Deci, 2005), и континуум између слободног и контролисаног аутономног понашања који су у основи саморегулације мотивације, као и самог појма саморегулације (Ryan & Deci, 2002). Континуум описује степен у ком је екстерна регулација интернализована, а типови спољашње мотивације, који се разликују према степену аутономије и интернализације, налазе се на средини континуума. Интернализација се односи на три процеса: интројекцију, идентификацију и интеграцију (Gagne & Deci, 2005). Ови аутори указују и на амотивацију као стање безвољности, стање које карактерише непостојање саморегулације. Унутрашња мотивација подразумева да особа слободно следи своја интересовања. Ryan & Deci (2002) потребе појединца за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу са другима сматрају основним факторима унапређења благостања. И други аутори се слажу око питања значаја задовољења потреба, као природног циља људског живота, који се манифестује у сврси људских подухвата, а благостање посматрају као постизање ефикасног функционисања, самоостварење, а мање као испуњење жеља (Sheldon & Eliot, 1999).

У својим истраживањима Ryan & Deci (2000) закључују да базичне потребе немају исти значај у свим социјалним групама или културама, али сматрају да је ускраћивање задовољења ових потреба у основи негативних психолошких последица у свим социјалним или културним контекстима. Указују да контекстуални, културални и развојни фактори индиректно утичу и на развој, интегритет и благостање и то, по њиховој оцени,

на интерперсоналном и на интраперсоналном нивоу анализе. Свакако да се и у периоду COVID пандемије утицаји постојећих контекстуалних фактора морају критички анализирати.

У оквиру теорије самодетерминације разматрају се фактори који утичу на осећај задовољства својим остварењима и дају се одговори на питања о развојним процесима у различитим развојним периодима и социјалним контекстима, попут школе, радне средине и других социјалних организација и комуникација. Тако Ryan и Deci (2000) указују да је битан фактор осећаја задовољства због успеха у директној вези са осећањем аутономије при извршењу активности и тиме тумаче однос осећаја психичког благостања, самоактуализације и менталног здравља. Исти аутори напомињу да се недостатак мотивације јавља након опажања особе да није довољно компетентна, да његове активности нису важне или не очекује да ће остварити жељени исход (ибидем). На ово посебно треба обратити пажњу, јер у време пандемије ученици и њихови родитељи тешко доживљавају стање неизвесности.

Бројна истраживања (Gau, Mageau & Vallerand, 2003, према: Војовић, 2017) потврдила су следећу структуру мотивације у којој се уочавају различити облици регулације понашања:

- *Екстерна реулација*, коју потенцирају бихејвиористи (Skinner & Edge, 2002) – сматрају да кажњавање, односно награђивање утичу на регулацију понашања; иако је превладало схватање да овај вид регулације у најмањој мери доприноси аутономији, ипак се у процесу саморегулације сматра значајним све док се не постигне аутономија мотива, док регулацијом спољашња мотивација не пређе на унутрашњи план, тј. на саморегулацију;
- *Интројектована реулација* – подразумева извршавање активности као обавезе, како би се избегло осећање кривице или стида, уз очекивање награде која јача его и осећања личне вредности; овај вид регулације носи у себи виши степен самоодређености у односу на екстерну регулацију, сматра се контролишућим типом мотивације, јер интројекција представља унутрашњу, али још увек контролисану регулацију понашања, јер се још увек прихвата понашање да би се избегао осећај кривице или анксиозности, или да би се постигао осећај задовољства, поноса, који оснажује его;
- *Идентификациона реулација* – подразумева већу аутономију, свесно вредновање циља понашања, који особа схвата као лично значајан и који сама бира; тако се свесно, својевољно идентификује са активношћу и вредношћу коју одређена активност у себи носи; овај вид регулације се сматра значајним аспектом трансформације контролисане у аутономну мотивацију, али који још увек нема интеграције са осећањем селфа;

- *Интегрисана регулација* – сматра се највећим степеном екстринзичне аутономије; подразумева потпуно аутономно и вољно екстринзично мотивисано понашање; у складу је са сопственим потребама, вредностима и са селфом.
- *Интринзична мотивација* – то је унутрашња мотивација која се манифестује као награда за активност, задовољство бављењем исте, али то не постижу сви појединци.

Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim (2005) својим налазима поткрепљују већ наведене податке да процеси интернализације иду упоредо са основним потребама за социјалним везама, личном компетенцијом и аутономијом, која подразумева могућност понашања у складу с властитим интересовањима и вредностима, као природна тежња личности за самоорганизацијом у складу са селф концептом. Уверење о компетенцији (self-competence – Harter, 1999) које подразумева самопроцену способности или компетенцију за извршење неке активности, односи се и на потребу особе да овлада неком вештином (Csikszentmihaili, et al., 1993; Deci & Ryan, 2000, 2002); односи се на когнитивну процену способности за разлику од самопоштовања и перцепције сопствене вредности које укључују емотивну компоненту (Schunk i Zimmerman, 2007). У складу са наведеним, може се очекивати да ученици који високо вреднују своје способности чешће од осталих имају боља постигнућа, уче више, улажу више напора, истрајности и когнитивно да су активнији (Eccles & Wigfiel, 2002).

У литератури се наводе три врсте интринзичне мотивације (Guay, Mageau & Vallerand, 2003, према: Војовић, 2017): мотивација за сазнањем (појединац ужива у откривању и учењу нових информација; мотивација за остварењем (уживање у превазилажењу себе и својих граница; и мотивација да се доживи подстицај (надахнуће кроз обављање неке активности). Као покретачи интринзичне мотивације наводе се: изазов, радозналост, контрола и машта (Leper & Hodel, 1989, према: Schunk i Zimmerman, 2007). Изазов подразумева да особа трага за задацима тежине у којима може показати своју ефикасност и компетенцију; радозналост се јавља када се ученик сусреће са задацима које не може решити само на основу постојећег знања и има осећање когнитивног конфликта које га покреће; контрола подразумева да особа тежи да влада својим процесом учења и његовим исходима (ибидем).

Неке од практичних импликација теорије самодетерминације за наставни процес виде се у табели која следи:

Табела бр. 1: Практичне импликације теорије самодејтерминације (према: Војовић, 2017)

<p><b>Подршка задовољењу потребе за аутономијом ученика.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Пружити ученицима могућност избора када год је то могуће (избор активности, облика рада, начина истраживања теме...);</li> <li>• Пружити могућност избора свим ученицима, не само најбољим;</li> <li>• Смањити примену спољашњих награда;</li> <li>• Избегавати социјално поређење;</li> <li>• Водити рачуна о индивидуалним карактеристикама ученика;</li> <li>• Подстицати унутрашњу мотивацију;</li> <li>• Избор активности које су изазовне, али се могу постићи уз одређени напор и подршку;</li> <li>• Бирати задатке који изазивају осећај компетентности;</li> <li>• Подстицати активност ученика (учешће у пројектима, дискусијама, експериментима...), избегавати ситуације у којима ученици пасивно слушају;</li> <li>• Развијати дивергентно мишљење;</li> <li>• Пружити јасне повратне информације чим је то могуће.</li> </ul>
<p><b>Подршка задовољењу потребе за компетентношћу.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Избор активности које су изазовне, али се могу постићи уз одређени напор и подршку;</li> <li>• Бирати задатке који изазивају осећај компетентности;</li> <li>• Подстицати активност ученика (учешће у пројектима, дискусијама, експериментима...), избегавати ситуације у којима ученици пасивно слушају;</li> <li>• Развијати дивергентно мишљење.</li> </ul>
<p><b>Подршка задовољењу потребе за односима с другима.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Пружити јасне повратне информације чим је то могуће;</li> <li>• Аранжирати задатке за ученике у групи где подржавају једни друге, где се уважава различитост и изостаје међусобно поређење и такмичење;</li> <li>• Примењивати различите методе кооперативне наставе (реализација пројеката који захтевају различите таленте „богати групни рад“ (Rich group work, Cohen, Brody &amp; Sapon-Shevin, 2004);</li> <li>• Као наставник развијати добре односе са ученицима и показивати бригу и интересовање за ученике као особе.</li> </ul>

Дидактичарима остаје да наставе да трагају за ефикасношћу ових теоријских и истраживачких налаза, тј. да их емпиријски валидирају. Оно што је евидентно јесте да се стратегије које се односе на процесе саморегулације мотивације и учења концептуално разликују, иако су ове две компоненте међусобно повезане. Мотивација ученика може да буде изражена на почетку учења, а након тога да опада, јер се ниво мотивације често током времена мења. Sanson и Thoman (Sansone & Thoman, 2005) су истраживањима потврдили значајне индивидуалне разлике у процесу саморегулације мотивације, као и да ниво и правац мотивације нису статични чиниоци које појединци уносе у ситуације учења. Сматрају да су то пре димензије које појединац може свесно регулисати током времена и у различитим контекстима. Саморегулација мотивације је способност појединца да појача своју жељу за учењем или радом на одређеном задатку. Исти аутори уочавају да су појединци са бољим мотивационим капацитетима успешнији у саморегулацији мотивације, што резултира у ефектима учења.

Волтерс (Wolters, 2011) ефикасним сматра следеће стратегије саморегулације мотивације:

- Самоусловљавање, тј. процес примене спољашњих поткрепљивача или казне како би се завршио задатак или процес идентификације;
- Подсећање на циљеве које подразумева да ученици имају одређену циљну оријентацију и користе своје мисли како би истрајали у активности; у оквиру овога, Волтерс (ибидем) истиче две стратегије: самонаговарање на овладавање и самонаговарање на извођење активности или завршетак задатка;
- Појачавање интересовања за активности које се реализују, чиме се задатак чини занимљивијим и изазовнијим за ученика.

И Zimmerman (Zimmerman, 2001) истиче да особе учествују у процесу учења тако што покрећу сопствене метакогнитивне процесе, мотивационе ресурсе и усмеравају мисли и осећања ка остваривању зацртаних циљева. Овај аутор наглашава да су основни елементи проактивних активности следећи: самостално постављање циљева, лична иницијатива, истрајност, праћење напретка и вештине прилагођавања. Управо у овим елементима треба оснаживати ученике одговарајућом дидактичком подршком, да би у кризним ситуацијама, као што је контекст условљен пандемијом, могли успешно да усвајају знања и развијају своје способности.

### **Дидактичка подршка оспособљавању за саморегулацију учења**

Савремени дидактички приступи у преносу контроле са наставника на ученика разликују персонализовано учење од диференцираног или индивидуализованог искуства учења, а засновано је на налазима вишегодишњих

истраживања мотивације о академским и емоционалним предностима (Gojkov-Rajić, Stojanović, Šafran, Gojkov, 2021). Показало се да чак и најспособнији ученици варирају у својој спремности да преузму одговорност за своје учење, а и наставници се тешко одричу контроле, што је неопходно да би се подржао развој аутономије оних који уче (Ибидем). Одговарајућа подршка, разумевање и залагање за аутономију ученика и од наставника захтева трансформацију, како би персонализацијом омогућавали ученицима да конструишу сопствена искуства у самонадзору.

У подстицању саморегулисаног учења већина постојећих модела промовише намерно предузимање одређених стратегија, процеса, или одговора усмерених ка одређеним постигнућима (Zimmerman, 2002). Сматра се да се саморегулација заснива на повратној информацији током учења (тзв. „петља“), а то подразумева циклични процес у коме ученик надгледа успешност својих стратегија учења. Из дидактичког аспекта то је значајно за процес самонадгледања, који укључује мотивацијске димензије саморегулације учења и улогу у објашњавању како и зашто се појединци саморегулишу, односно зашто бирају одређене стратегије или начине одговора на путу ка саморегулацији.

Дидактичари наглашавају да је потребно имати осећај за баланс између радног (метода, структура, понављање) и интуитивног модалитета (слобода, позитивне емоције, доколица, разиграност, креативност) (Војовић, 2017). С обзиром да је саморегулисано учење систематски процес који укључује компоненте попут постављања личних циљева и усмеравање напора ка постизању истих, оно се може подстицати:

- проактивним уверењима о контроли и проактивним атрибуцијама (труд; контролабилност), самоефикасност, ефективност, постојање циљева усвајања знања и повећања компетенција.
- мотивацијским стратегијама за подстицање процеса учења (постављање циљева, регулисање труда и управљање радом, временом и околином),
- стратегијама суочавања са неуспехом усмереним на решавање проблема;
- циклусом (мета)когнитивне контроле учења (стратегије везане за процес: понављање и увежбавање; контрола тока и исхода учења),
- дубоким когнитивним процесуирањем (стратегије везане за садржај; елаборација, организација, примена, критичко мишљење (Kerperlmann & Pittman 2010).

Значајно је додати да су социокултурном приступу, као основи новијих реформских програма, упућени критички тонови јер ученици нису у довољној мери сматрани проактивним учесницима и креаторима сопственог

процеса учења (Lončarić, 2014). У овој дидактичкој оријентацији подразумева се да они који организују процесе учења и поучавања треба да обезбеде интелектуално стимулишућу околину и да је ускладе са ученичким потребама и способностима (у шта се сврставају социокултурно порекло, културни идентитет ученика и сл.). У критички осврт на овакав дидактички сценарио укључује се и запажање да су ученици тако били у стимулишућим ситуацијама које су у одређеној мери биле заштитничке, па нису од ученика захтевале проактиван однос и саморегулишуће вештине суочавања са тешким задацима или фрустрирајућим препрекама при остваривању циљева (Ибидем). Проблем налаза ниских образовних постигнућа у поменутих праћењима, довођен је у везу са смањењем образовних стандарда крајем 20. века, па је покренуо талас реформи на подизању образовних стандарда чија је суштина била усмерена ка увођењу већег броја обавезних предмета у курикулумима. Рађене су и чешће контроле постигнућа као услов за напредовање кроз образовне нивое, тј. као средство спољашње мотивације које је било у функцији обезбеђивања знања за постизање очекиваних образовних стандарда. Овај талас је у фокус учења и поучавања ставио квалитет знања и умења, као стандарда учења и поучавања (Zimmerman & Kitsantas, 2002).

Ипак, утврђено је да ни приступ усмерен ка стандардима не узима у довољној мери проактивну позицију ученика у процесу учења и значај његовог освешћивања о значају постављања сопствених циљева и преданост истима. И у овом приступу се циљеви постављају споља у стандардима којих није ученик свестан, јер није партиципирао у њиховом доношењу, а нису му ни понуђени за освешћено прихватање, што би са собом носило и извесну одговорност за њихово остварење (Гојков, 2020). Ако се постигнућа не прате адекватно, вероватно неће бити у складу са очекивањима. С обзиром да ученици нису у довољној мери свесни своје одговорности у свему овоме, атрибуција за неуспех се усмерава ка спољним факторима.

Пинтрич (2004) је истицао значај дидактике усмерене ка ученику, у оквиру које се омогућава да ученик бира циљеве и регулише сопствене и активности околине у којој се учење одвија. Овај аутор наглашава да је давање слободе ученицима да у пројектним активностима дођу до изражаја њихове идеје о начинима решавања постављених задатака и досезања циљева, у комуникацији са другима у групним активностима, учествовању у формулисању критеријума за вредновање њиховог рада, предуслов за развој аутономије која укључује одговорност и компетенције саморегулисаног учења (Ибидем).

Међу бројним моделима саморегулације, због применљивости у образовној сфери, издвајамо Пинтричев модел саморегулације учења:

Табела бр. 2: Фазе и подручја саморегулисаној учења према Пинџричу (Pintrich, 2004: 390).

ПОДРУЧЈА РЕГУЛАЦИЈЕ				
ФАЗЕ РЕГУЛАЦИЈЕ				
1. Припрема планирања и активација	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Усмерено постављање циљева.</li> <li>• Активација претходног знања.</li> <li>• Активација метакогнитивног знања.</li> <li>• Метакогнитивна свесност и надгледање когниције.</li> <li>• Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења.</li> <li>• Когнитивне процене.</li> <li>• Атрибуције</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Усвајање циљних оријентација.</li> <li>• Процена самоефикасности</li> <li>• Процена тежине задатка.</li> <li>• Перцепција вредности задатка.</li> <li>• Интересовање.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Планирање времена и залагања.</li> <li>• Планирање самоопажања понашања.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Перцепције задатка.</li> <li>• Перцепција контекста.</li> </ul>
2. Надгледање	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Метакогнитивна свесност и надгледање когниције.</li> <li>• Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења.</li> <li>• Когнитивне процене.</li> <li>• Атрибуције.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Свесност и надгледање мотивације и емоција.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Свесност и надгледање залагања, коришћења времена, потребе за помоћи.</li> <li>• Самоопажање понашања.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Надгледање промена у задацима и контекстуалним условима.</li> </ul>
3. Контрола	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Одабир и прилагођавање стратегија за управљање, мотивацију и емоције.</li> <li>• Емоционалне реакције.</li> <li>• Атрибуције.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Свесност и надгледање залагања, коришћења времена, потребе за помоћи.</li> <li>• Самоопажање понашања.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Промена или прилагођавање задатку.</li> <li>• Промена или напуштање контекста.</li> </ul>
4. Реакција и рефлексивност	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Когнитивне процене.</li> <li>• Атрибуције.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Емоционалне реакције.</li> <li>• Атрибуције.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Одабир понашања.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Евалуација задатка.</li> <li>• Евалуација контекста.</li> </ul>

У табели је дат општи редослед, а не хијерархијска уређеност између фаза, тако да активности које се одвијају могу ићи аутоматски и без процеса саморегулације, што се и код других самонадгледајућих процеса, попут метакогнитивних активности примећује, јер је код неких субјеката већ остварен одређени ниво саморегулације. Други задаци могу захтевати виши ниво саморегулације.

Оно што треба нагласити је чињеница да је у процесу учења, пре достигнутог значајног нивоа саморегулације, веома битна спољашња мотивација, тј. дидактичка подршка као потпора саморегулацији. То подразумева и озбиљније бављење упућивањем ученика у саморегулишуће стратегије, у самовредновање, самонадзор, борбу са дистракцијама и фрустрацијама и сл., што афективној компоненти даје значајно место, а персонализацији у дидактичком смислу даје предност у осмишљавању путева самоостварења и саморегулације, као сигурног пута ка остварењима у процесу учења. Стога дидактичари теорију саморегулисаног учења треба да посматрају као значајну перспективу, која ставља акценат на одговорност ученика, суштински мења његов однос и обавезе тако што се полази од претпоставке да ученици треба да буду свесни могућности да утичу на своја постигнућа, као и да се могу упутити у начине којима то могу остварити. Тиме се потенцирају улоге и компетенције наставника у смислу упућивања ученика у начине саморегулације метакогнитивних и мотивацијских стратегија учења, проактиван однос према одабиру циљева учења, структурисању садржаја и одлучивању о начинима учења и поучавања (Gojkov, Stojanović, 2015; Gojkov-Rajić, Stojanović, Šafran, Gojkov, 2021). Дидактичка подршка оспособљавању ученика за саморегулацију учења подразумева подизање нивоа њихових метакогнитивних способности, као и способности самомотивације. Један од задатака у овом раду усмерен је на преиспитивање колико се и како дидактичка подршка рефлектовала на самосталност ученика у наставној пракси у време COVID-а. Одговор на ова питања тражили су многи педагози и за потребе овог рада издвајамо неколико перспектива.

Анализа родитељске перспективе показује да родитељи издвајају своју велику укљученост (50,8%) при чему је узорак 10545 чинио родитељску структуру ученика разредне наставе (Kolak, Markić, Horvat; 2020). Родитељи издвајају своје преоптерећење (63,4% родитеља процењују преоптерећеност максималном или великом), које произлази из недовољне самосталности и способности њихове деце за саморегулисаним учењем. У истом истраживању родитељи највећи степен самосталности процењују у оквиру техничких одредница, а најмањи степен самосталности процењују у категорији коришћења е-алата у потрази за изворима знања.

Разлике везане уз самосталност ученика указују на значајну разлику у самосталности ученика између оних породица у којима је једно дете, и оних у

којима је четворо или више деце. Процена родитеља с четворо и више деце су нешто више и сматрају своју децу оспособљењима за самостални рад (ибидем).

Резултати емпиријских налаза из учитељске перспективе указују на позитивне резултате везане уз активност и самосталност ученика у настави на даљину у време COVID-а. С обзиром на интеракцију ученика и учитеља, незанемарљив је број оних ученика који се у настави на даљину боље сналазе неголи у контактної настави (Sablić, Klasnić, Škugor, 2020), што отвара нова подручја за истраживање у смеру одговора на питање шта из ових отежавајућих околности можемо рефлектовати на образовање у постпандемијско доба.

Ученичка перспектива (Kolak, Markić, Horvat, 2020) указује да свега 7,1% ученика процењују своју самосталност минималном или ниском (истраживање на узорку ученика предметне наставе). Аутори су доказали да ученице процењују своју самосталност у учењу знатно вишом од ученика, као и да ученици (дечади) чешће траже помоћ. Ученици сматрају како им је помоћ родитеља потребна најчешће повремено. Сва истраживања потврђују како је узраст значајан фактор при развоју саморегулисаног учења (Drvodelić, Domović, Pažur, 2021; Ivanković, Igić, 2020; Kolak, Markić, Horvat, Stojanac, Klemenčić, 2021). Истраживањем су доказане и значајне разлике између ученика петих разреда и ученика завршних разреда основне школе при чему су ученици самосталнији што су старији (ибидем). Истим истраживањем утврђено је да ученици слабијег успеха показују и мањи степен самосталности од одличних ученика, што указује на однос између степена успешности, тј. изврсности и самосталности.

## **Закључак**

За дидактичаре је ово кризно раздобље представљало и прекретницу у промишљању и надоградњи теоријских поставки везаних за саморегулацију и подршку ученицима. Изразито брзи раст информацијско-комуникацијских компетенција ученика и васпитно-образовног кадра отвара нове дидактичке могућности и изазове. Кризно стање отворило је и могућности преиспитивања шта о саморегулацији можемо научити из концепта *homeschooling*-а (структура, рутина, окружење, комуникација, мотивација). При процени ученичке самосталности од пресудне је важности процена количине садржаја и интензитет рада. Анализом доступних истраживања везаних за одабрану тематику закључујемо како педагогија кризних стања не тражи смисао кризе у самом кризном догађају, већ су се отвориле многобројне прилике за раст и развој. Свести и смисао који чине носеће стубове педагогије кризних стања (Amini, 2004) су на огледним дидактичким случајевима саморегулације учења показали како се криза може успешно преобразити у развој.

С обзиром да се узраст ученика показао као најзначајнија одредница при саморегулацији учења, из педагошке перспективе за крај овог рада актуализујемо отворено питање из педагошког односа: „ако одрасли (а посебно родитељи и професионални педагози – васпитачи и учитељи) децу и младе конфронтирају с аутономијом и самоодређењем, ако захтевају и подстичу или децу обавезују на то, онда аутономија и самоодређење мењају страну и постају споља постављени захтев, наметнута норма. Та норма, као и свака друга, деци и младима може постати велико оптерећење и штетити њиховом развоју. Ко је онда за то одговоран?“ (Bašić, 2009: 34).

### Литература:

- Abraham, C. & Sheeran, P. (2000). *Understanding and Changing Health Behaviour: From Health Beliefs to Self*, British Library; [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).
- Amini, B. (2004). Pedagogija kriznih stanja. *Pedagojska istraživanja*, 1(2), 195–206.
- 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.
- Batarelo Kokić, I. (2020). Učim od doma: školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. U: Strugar, V; Kolak, A; Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR\_COVID-19*. (17–41). Zagreb. HAZU i Element.
- Bašić, S. (1999). Odgoj. U: *Osnove suvremene pedagogije* (ur.) Mijatović, A. – Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 175–203.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27–46.
- 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*.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2) 199–231.

- Bojović, I. M. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*, Doktorska disertacija, Beograd, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- 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.
- 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., Brody, C.M. & Sapon-Shevin, M., Eds. (2004). *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Csikszentmihalyi, M. Rathunde, K Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*, New York: Cambridge University Press.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australien Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol.13, 58–74.
- Drvodelić, M. Domović, V. Pažur, M. (2021). Emergency Remote Education during the COVID-19 Pandemic in Spring 2020: Parents' Perspective. *Croatian Journal of Education*, vol.23., no. 3., 675–707.
- Gagné, F. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- 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; Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment Ohridski.
- Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., Šafran, J., Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269–288.

- 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). Berlin: Lit-Verlag, 197–225.
- Ivanković, I. Igić, I. (2021). Attitudes of parents of primary school students of the city of Zagreb on the use of ict in distance learning during the covid-19 pandemic. *Metodički ogleđi*, vol.28, no. 1, 39–62.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- 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.
- Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z. (2020). Kada dom postane škola (roditelj kao zamjenski učitelj) U: Strugar, V; Kolak, A., Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR\_COVID-19*. (47–87). Zagreb. HAZU i Element.
- Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z. (2020). (Pre)opterećenost učenika koronastavom. U: Strugar, V; Kolak, A; Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR\_COVID-19*. (108–147). Zagreb. HAZU i Element.
- Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z., Stojanac, M. Klemenčić, M. (2021). When the parent becomes the teacher - attitudes on distance learning in the time of corona-teaching from parents' perspective, *The turkish online journal of educational technology*, Vol. 20, no. 1, 85–94.
- Kovačević, Z. (2018). *Osposobljavanje za samostalno učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja - Teorija, merenje i primena*, Učiteljski fakultet u Rijeci ISBN 978-953-7917-03-6.
- 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.
- Mirkov, S., Spasenović, V. i Trebješanin, B. (2004). Struktura i neki činioci ciljeva učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.4, 309–328.
- 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. 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.
- Nolen, S.B. (2011). „Poučavanje samostalnosti u učenju“. U: Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi. C. Desforges (ur.). Zagreb: Educa, 193–210.
- 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. (2004). 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.
- 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., 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.
- Sablić, M., Klasnić, I., Škugor, A. (2020). Učitelj u izolaciji: izazovi novog normalnog. U: Strugar, V; Kolak, A; Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR\_COVID-19*. (87–108). Zagreb. HAZU i Element.
- Sansone, C. & Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–186.
- 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.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.

- 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*
- 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.
- Strugar, V., Kolak, A., Markić, I. (2020). *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Weinstein, N. D., Rothman, A. J. & Sutton, S. R. (1998). Stage theories of health behavior. *Health Psychology*, 17, 290–299.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- 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>.

Aleksandar M. Stojanović

*University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia*

Ante T. Kolak

*University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Zagreb, Croatia*

## POSSIBILITIES OF DIDACTIC SUPPORT FOR SELF-REGULATION OF LEARNING DURING COVID

### **Abstract**

The epidemic caused by the SARS-CoV-2 virus has largely determined changes in all segments of society, including the educational system. Distance education, until recently mainly applied in the andragogy field, has positioned itself in teaching models intended for primary and secondary school students. The key reason for limiting the application of theoretical concepts of distance education, which were primarily intended for tertiary education, is the level of development of student independence and student self-direction. The paper discusses the development path of self-regulation from the didactic aspect and the didactic component of independent learning. In the self-regulation of learning, the authors pay special attention to learning motivation from the angle of the theory of self-determination, and single out various forms of regulation of student behavior. An overview of the practical implications of the theory of self-determination in the teaching process is presented, and along with the phases and areas of self-regulated learning, the didactic balance between work and intuitive modality is emphasized. The paper also presents the findings of empirical didactic research, where the self-regulation of learning is analyzed from three perspectives: parental, teacher and student. The paper offers didactic guidelines for education in the post-pandemic period and leaves open the question of the confrontation of autonomy and self-determination in the teaching process among its subjects.

**Key words:** *distance learning, independence, self-direction, motivation.*