

Aleksandra Gojkov Rajić, Teacher Education Faculty of the University of Belgrade¹
Grozdanka Gojkov, Serbian Academy of Education, Belgrade²
Александар Стојановић, Teacher Education Faculty of the University of Belgrade³

ASSISTANCE TO GIFTED STUDENTS IN DEALING WITH DEPRESSIVE SELF-REGULATION STRATEGIES

Abstract: The aim of this exploratory study is to use a comparative analysis of the findings of previous research to see to what extent the components of motivational strategies are a significant factor of academic success / failure, ie. what is their influence on the processes of self-regulation and academic efficiency, (učitelja i vaspitača, školskih pedagoga i psihologa) in order to look for ways to help the gifted who manifest depressive strategies of self-regulation. Trying to answer this question the authors present the findings of their several research studies which can conceptualize strategies to help cope with depressive self-regulatory strategies, the most common patterns of reactive behavior as a cause of failure, which is one of the links in the vicious circle of depressive self-regulation (učitelja i vaspitača, školskih pedagoga i psihologa).

The theoretical framework consists of Sternberg's triarchic theory of intelligence, ie Theory of Mental Self-Management (1988), Bandura's Social-Cognitive Perspective (Bandura, 1977), as well as elements of the Theory of Self-Regulation (Deci & Ryan, 2002). The respondents are academically gifted students from the universities of Belgrade, Novi Sad and Nis (N = 927, of which 175 (16.1%) are academically gifted - with an average grade above 9.5).

Basic findings:

- Among several observed potential factors of weak or negative self-regulation, it was found that the strongest cause of poor performance and the formation of depressive patterns of behavior is the abandonment of motivational strategies that help academic performance;
- The most effective method of returning to normal is the method of effective mentoring.

Keywords: gifted, self-regulation, depressive motivational strategies.

¹ aleksandragojkovrajic@gmail.com

² grozdankagojkov123@gmail.com

³ aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

Aleksandra Gojkov Rajić, Učiteljski fakultet Univerziteta Beograd
Grozdana Gojkov, Srpska akademija obrazovanja Beograd
Aleksandar Stojanović Učiteljski fakultet Univerziteta Beograd

POMOĆ DAROVITIM STUDENTIMA PRI SUOČAVANJU SA DEPRESIVNIM STRATEGIJAMA SAMOREGULACIJE⁴

Apstrakt: Cilj ove eksplorativne studije je da komparativnom analizom nalaza prethodnih istraživanja sagleda u kojoj meri su komponente motivacionih strategija značajan faktor akademskog uspeha/neuspeha studenata (budućih učitelja i vaspitača, školskih pedagoga i psihologa), tj. koliki je njihov uticaj na procese samoregulacije i akademsku efikasnost, kako bi se tragalo za načinima pomoći darovitima koji manifestuju depresivne strategije samoregulacije. Kao odgovor na ovo pitanje, daju se nalazi iz tri istraživačke studije, kojima se mogu konceptualizovati strategije za pomoć pri suočavanju sa depresivnim strategijama samoregulacije. Najčešći oblik manifestovanja reaktivnog ponašanja je neuspeh, jedna od karika u začaranom krugu depresivne samoregulacije studenata, budućih vaspitača i učitelja, školskih pedagoga i psihologa. Teorijski okvir čini Sternbergova trijarhična teorija inteligencije, odnosno Teorija mentalnog samoupravljanja (1988), Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva (Bandura, 1977), kao i elementi Teorije samoregulacije (Deci & Ryan, 2002). Ispitanici su akademski daroviti studenti univerziteta u Beogradu, Novom Sadu i Nišu (N= 927, od čega je 175 (16,1%) akademski darovitih – sa prosečnim uspehom iznad 9,5).

Osnovni nalazi:

- Među više posmatranih potencijalnih faktora slabe, ili negativne samoregulacije nađeno je da je najjači uzročnik slabih postignuća i formiranja depresivnih obrazaca ponašanja napuštanje *motivacionih strategija koje pomažu akademske performanse*;
- Najefikasniji metod vraćanja u normalu je metod efikasnog mentorstva.

Ključne reči: daroviti, samoregulacija, depresivne motivacione strategije, mentorstvo.

Uvod

U okviru teme Konferencije, posvećene promociji zdravlja zaposlenih u vaspitanju i obrazovanju interesantno je posmatrati kako se akademski daroviti studenti, budući da su se u uzorku našli studenti Filozofskog fakulteta - grupa za pedagogiju, Učiteljskog (učitelji i vaspitači), koji će raditi u predškolskim ustanovama i školama, nose sa teškoćama u suočavanju sa depresivnim strategijama samoregulacije. U okviru ovoga značajno je pitanje koje su komponente motivacionih strategija značajan faktor njihovog akademskog uspeha/neuspeha, tj. koliki je njihov uticaj na

⁴ Ovaj rad finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije prema Ugovoru 451-03-1/2022-14/4 koji je sklopljen sa Učiteljskim fakultetom Univerziteta u Beogradu

procesu samoregulacije i akademsku efikasnost, kako bi se tragalo za načinima pomoći darovitima koji manifestuju depresivne strategije samoregulacije u prevazilaženju krize akademske samoregulacije, što je značajno iskustvo za njihov budući pedagoški rad, tj. sigurnije dijagnostifikovanje problema samoregulacije kod vaspitanika i upućivanje u strategije akademske regulacije. Nalazi istraživanja konstatuju da samoregulacijsko učenje u skladu sa kognitivno-konstruktivističkom paradigmatikom učenja i poučavanja u sebi nosi predznak aktivne uloge deteta/učenika u procesu učenja, tako da su uz adekvatnu podršku odraslih deca od 4 godine sposobna za samoregulacijsko učenje (Slunjski, 2011; Bodrova i Leong, 2015; Sezgin, 2016; Torres, 2011). Smatra se, takođe, da je kvalitet kompetencija deteta već na predškolskom uzrastu u direktnoj vezi sa efikasnošću procesa učenja i poučavanja (EACEA / Eurydice / Eurostat, 2014), što takođe ide u prilog bavljenju ovim pitanjima. Prethodno kratko pominjani nalazi ukazuju na značaj osposobljenosti učitelja i vaspitača za podsticanje samoregulacije učenja na ovim uzrastima, a to svakako podrazumeva da su i sami osposobljeni da se samoregulišu, a posebno da u suočavanju sa sopstvenom neadekvatnošću, u trenucima krize mogu sami sebi pomoći.

Argumentacije za prethodne konstatacije nalaze se i u samom shvatanju samoregulacije, koja se iz ugla naslova ovoga *teksta* u najkraćem može definisati kao kontrola nad sobom, a ovim je konciznim definisanjem obuhvaćeno i usklađivanje ponašanja sa ciljevima, kao ličnim standardima (Vohs i Baumeister, 2004), a pomenuti procesi samoregulacije uključuju afektivne, motivacijske i konativne komponente koje pojedincu omogućuju prilagođavanje aktivnosti i ciljeva usmerenih na postizanje željenih rezultata u skladu sa promenljivim okolnostima. Značajno je imati na umu da samoregulacija obuhvata, kako je u doticanju konstruktivističke paradigmatike učenja prethodno pomenuto, i pitanje proaktivnosti kao principa organizacije učenja i poučavanja. Na njemu se zasniva konstrukt samoregulacije, odnosno isti je suštinska karakteristika ovog konstrukta i zato se ističe kao pristup učenja kojim osobe transformišu vlastite mentalne sposobnosti u akademske veštine (Lončarić, 2014). Važno je, takođe, istaći da u skladu sa aktuelnim metateorijskim shvatanjem procesa učenja u procesu samoregulacije osobe uče tako što pokreću sopstvene metakognitivne procese, motivacione resurse i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva (Zimmerman, 2002; 2001). I ovo je jedan od značajnih aspekata samoregulacije, koji, ako izostane, ili privremeno zataji, stvara isključivo i vodi ka stranputicama, odnosno skreće osobu sa kursa akademske samoregulacije u druge pravce, iz kojih je potrebno puno volje, psihološke snage i pedagoške podrške za resamoregulisanje, odnosno vraćanje u vode akademske samoregulacije, jer ličnost se uvek nekako samoreguliše, ali je pitanje koliko to vodi u korisnom pravcu.

Dosadašnji nalazi istraživanja govore da je prvi korak u prevazilaženju kriza proaktivna aktivnost usmerena samostalnim postavljanjem ciljeva, ličnom inicijativom, što dalje pokreće istrajnost, praćenje naredovanja i veštine prilagođavanja (Zimmerman, 2001). Ovo dalje podupiru nalazi po kojima istraživači uvode modele kojima se nastoji podsticati namerno preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima, a podrazumeva se ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja (Zimmerman, 2001). Većina modela, proizašlih shvatanja samoregulacije koje navode istraživači poput Carvera i Scheiera (1981), razmatra petlje, povratne informacije tokom učenja, koje se

odnose na ciklički proces u kome studenti nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja. Potvrđeno je, takođe, da motivišuće strategije imaju značajno mesto u konstruktivnom samoregulacionom procesu koje su u osnovi izbora strategija ili načina odgovora u složenom samoregulacionom procesu (Carvera i Scheiera, 1981). Motivaciona dimenzija samoregulisanja učenja i ponašanja pojedinca se zbog ovako značajne pozicije u samoregulaciji već nekoliko decenija unazad respektuje nastojanjima da se u organizovanju obrazovanja na svim nivoima stimulišu proaktivni odnosi i savladavaju strategije samoregulišućih veština suočavanja sa teškim zadacima ili frustrirajućim preprekama pri ostvarivanju ciljeva (Carvera i Scheiera, 1981). U čestim pokušajima formulisanja trenda novih reformi obrazovni standardi su imali zadatak da većim brojem obaveznih programa i uvođenjem češće kontrole, kao sredstva spoljašnje motivacije u fokus učenja uvedu kvalitet znanja i umenja, kao standard učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001, Zimmerman & Kitsantas, 2002).

Sadašnje stanje u obrazovanju u Srbiji, prema izjavama nastavnika osnovnih i srednjih škola, a i fakulteta, kao i nalazima istraživanja, iz kojih se kao argumentacija za strukturisanje koncepta pomoći studentima, koji u izvesnim trenucima ostaju bez akademske motivacije, a to znači i bez snage da reformišu svoje ciljeve, prevrednuju dosadašnje metakognitivne procese, strategije učenja i sl. navode nalazi (Zimmerman i Schunk, 2001), koji govore da je potrebno 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 (2004) 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 prethodnog, 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 projektom, tj. da li je ista u svim obrazovnim situacijama najdelotvornija? Jedan od odgovora bio bi poziv na poznatu činjenicu da nema

univerzalne metode i da se kombinacijama više njih, uz personalizaciju istih u odnosu na kognitivni stil učenika, stil učenja, crte ličnosti i sl., najbolje postižu željene akademske performanse. Nalazi (Gojkov Rajić, et. al, 2021) ukazuju i na potrebu da proces učenja pre jasno prisutnog potrebnog nivoa samoregulacije treba da prati spoljna motivacija, kao potpora samoregulaciji, što uključuje i ozbiljnije bavljenje upućivanjem studenata, ako još nisu dosegli podrazumevani nivo, ili ako je isti oslabio, uz samovrednovanje, kao značajan korak u samoregulaciji učenja.

Pregled istraživanja motivacijskih strategija za učenje (Gojkov Rajić, et. al, 2021) vodi ka zaključku da se teorija samoregulisanog učenja posmatra kao nova perspektiva, koja stavlja akcenat na odgovornost subjekta, radikalno menja njegov odnos i obaveze tako što se polazi od pretpostavke da studenti treba da budu svesni mogućnosti da utiču na svoje akademske performanse, kao i da se mogu uputiti u načine kojima to mogu ostvariti. Ovim su i interesovanja istraživača usmerena na ulogu nastavnika u smislu upućivanja studenata 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). Ako već nije do tada dosegao ovaj stepen samoregulacije, studenta je neophodno usmeriti ka razvoju metakognitivnih i drugih komponenti samomotivacije učenja. Jer, kako Lončarić (2014) konstatuje, 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 željenih ishoda (cilj). Isti autor, takođe, naglašava da je upućenost u veštine samoregulacije nedovoljan 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. Za praksu je ovo značajno, jer je pozitivna procena subjekta da sredstvima kojima vlada može pomoći sebi da dođe do očekivanih, ili željenih ishoda (Gojkov Rajić i Prtljaga, 2016). I istraživači, koji su svoje nacрте zasnivali na teorijskim osnovama socijalne kognicije došli su do konstatacija o važnosti percepcija samoefikasnosti za motivaciju studenata pri korišćenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000). Za nastavnike, a ovo važi i za vaspitače i učitelje, značajno je imati na umu da su istraživanja potvrdila 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), kao i da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je i da isti budu dovoljno privlačni studentima, da bi ih motivisali za samoregulisanje učenja. U napomenu "važno", a posebno iz ugla naslova ovoga rada, svrstavaju se i ciljevi učenja, jer nalazi ukazuju na činjenicu da se posledice nedostatka ciljne orijentacije manifestuju u stvaranju neakademskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Lončarić, 2014). Ne retko, u ovakvim situacijama prihvataju se alternativni ciljevi i vrednosti, koji se manifestuju u vidu zaštite samopoštovanja, koji vode ka korišćenju odbrambenog obrasca samoregulacije, radi zaštite ega.

Uz prethodno, idu specifični obrasci atribucija kao što su: spoljna atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje. A, neuspeh dalje, ne retko, vodi ka depresivnom obrascu kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Ovakav obrazac karakteriše se smanjivanjem aktivnosti i povlačenjem iz zadataka i interakcija, samopotvrđivanjem usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i izbegavanjem 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, koje ako nastavnik na vreme uoči, mogu da se promene (šire videti: Lončarić, 2014). Dakle, nalazi ukazuju na mogućnost delovanja u smislu korekcija u samoregulaciji, a siguran put vodi vraćanjem na motivacijske strategije, strategije učenja i na uzrastu studenata koji su učesnici u ovom istraživanju, ka strategijama samopomoći, kako je prethodno konstatovano, u smislu samokorekcija u samoregulaciji.

Nalazi istraživanja kao orijetacija pravaca pomoći pri suočavanju sa depresivnim strategijama samoregulacije

Kako se iz nalaza prethodno navođenih istraživanja, a i iz apstrakta da videti, cilj ove studije usmeren je potrebom da se sagleda u kojoj meri su komponente motivacionih strategija značajan faktor akademskog uspeha/neuspeha studenata (budućih učitelja i vaspitača, školskih pedagoga i psihologa), tj. koliki je njihov uticaj na procese samoregulacije i akademsku efikasnost. Ovim bi se, bar se tako pretpostavljalo, moglo doći do načina pomoći darovitima koji manifestuju depresivne strategije samoregulacije, a i ne samo njima. Kao odgovor na ovo pitanje daju se nalazi iz nekoliko istraživačkih studija vezanih za naslov ovoga rada kojima se mogu konceptualizovati strategije za pomoć pri suočavanju sa depresivnim strategijama samoregulacije. Dakle, daće se nekoliko nalaza iz skorašnjih istraživanja u kojima su učesnici bili studenti univerziteta u Srbiji kao ilustracija za sliku stanja u kome se uočavaju pojave suočavanja studenata sa depresivnim strategijama samoregulacije.

U istraživačkom nacrtu Gojkov Rajić et. al (2021) pažnja se fokusirala na strategije učenja kao suštinski element većine modela samoregulacije učenja, koje mogu biti iz nekog razloga poremećene i kod darovitih studenata, od nekih spoljnih situacija (neuspeh, emotivni stres...) koje "izbace iz koloseka", a imaju posledice na polju motivacije i u ishodima učenja. Autorke su svesne razlika u metodologiji, konceptualizaciji, taksonomiji strategija učenja i različitosti pristupa ili perspektive u istraživanju ove tematike, koje su detaljno u tekstu obrazložile i zaključile da je u skladu sa teorijskim kontekstom, koji služi kao okvir za formulisanje problema, izradu, ili odabir metoda, instrumenata i interpretaciju podataka, kao i u skladu sa ostalim tendencijama učenja i poučavanja na ovom području, najprihvaljivija *perspektiva pristupa učenju*, jer ista, po njihovoj oceni ne uključuje samo strategije učenja, nego nastoji da ide u susret holističkom pristupu i obuhvati i druge komponente samoregulacije poput motivacije, a značajna je i zbog toga što posebnu pažnju posvećuje razmatranju odbrambene samoregulacije učenja, među kojima posebno mesto zauzimaju kognitivne i metakognitivne strategije, a upravo njima je u ovoj studiji posebna pažnja posvećena: *Motivacijskim strategijama suočavanja* (Garcia i Pintrich (1994),

samopouzdanju, metakognitivnim strategijama i crtama ličnosti. Za ovaj prikaz izdvajaju se nalazi koji konstatuju sledeće:

Istraživači su se interesovali koliko uspešno mogu određene varijable za koje su druga istraživanja konstatovala uticaj na uspeh da definišu kompleksnost fenomena konstrukta varijable, koji obećava više mogućnosti za ostvarenje tendencija holističkog pristupa samoregulaciji, te im je cilj bio da priđu bliže kompleksnosti konstrukta samoregulacije i odnosu varijabli u istom, kako bi se sagledao njihov uticaj na uspeh u učenju, a time i u samoregulaciji akademski darovitih studenata (prosek iznad 9,50). Tako su uzete u obzir varijable: crte ličnosti, motivacija za učenje, metakognicija, samopouzdanje (kompetencije za pamćenje i rezonovanje). Uzorak je činilo 500 studenata sa fakulteta (Univerziteta u Beogradu, Novom Sadu i Nišu). Od instrumernata korišćeni su: Goldbergov inventar velikih pet osobina ličnosti (Goldberg, 2001): ekstraverzija, emocionalna stabilnost, intelekt, saglasnost i savesnost; Inventar metakognitivne svesti (Schrav & Dennison, 1994); Motivaciona skala (Noels, et.al, 2000); Inventar kompetencije pamćenja i rezonovanja (MARCI; Stankov & Cravford, 1997), Rozenbergov inventar samopoštovanja (Rosenberg, 1965), test znanja i Upitnik - Opšti podaci: prosek na studijama, pol, fakultet.

Nakon procene latentnog prostora motivacione skale (LLOS) i ostalih koraka u faktorskoj analizi utvrđeno je pet, umesto sedam komponenti koliko ima originalna formulacija. Pouzdanost instrumenata kreće se od .62 do .93, što ukazuje da su pouzdanosti bile prihvatljive do odlične. Podskale ekstrinzične motivacije ostale su uglavnom iste, dok su sve skale unutrašnje motivacije sada činile jednu, spojenu komponentu. Regresiona analiza potvrdila je osobine ličnosti kao prediktore motivacionih vrsta, a nalaz deskriptivne statistike konstatovao je da *Metakognitivna svest* ima najveću ocenu, a time i najjači status faktora u samoregulacionim tokovima učenja.

Značajno pitanje, koje stoji u osnovi ovog istraživanja dobilo je sledeći odgovor: Razlike u motivaciji između akademski darovitih i drugih studenata su t-testovima za nezavisne uzorke konstatovane u korist akademski darovitih studenata, koji su imali više ocene na unutrašnjoj motivaciji, identifikovanoj i introjektovanoj regulaciji, dok su drugi studenti imali više ocene u emocionalnoj i eksternoj regulaciji, što je značajan indikator vezan za naslov ovoga teksta i koji će biti u diskursu dalje fokusiran. Tabela br 1. *Ekstrahovane komponente (vrste) motivacije* jasno ukazuje na ozbiljnost situacije činjenicom da je 30% ispitanih u sferi negativnog smera, ekstrinzične motivacije koja je siguran put ka neuspehu, a u drugom koraku ka obrascima ponašanja koji već usvajaju strategije koje ih neće lako vratiti ka akademskim ciljevima, a time i obrascima ponašanja i ulaganja truda koje iste podrazumevaju.

Tabela 1. Ekstrahovane komponente (vrste) motivacije

1.	Intrinzična motivacija; objasnila 24% varijanse kriterijuma).	<i>Emocionalna stabilnost imala negativan predznak. Ostale pozitivne.</i>
2.	Amotivacija je objasnila oko 20% varijanse kriterijuma.	<i>Sposobnost pamćenja i intelekt-negativni prediktori. Rezonovanje je pozitivan prediktor.</i>

3.	Identifikovana regulacija; prediktori su objasnili oko 12% varijanse kriterijuma.	<i>Značajni prediktori su Intelekt, Složnost, Metakognitivna svest - zaključivanje (pozitivni); Savesnost (negativan).</i>
4.	Introjektovana regulacija konstatovano je da je objasnila oko 7% varijanse kriterijuma.	<i>Značajni negativni prediktori bili su Intelekt i Savesnost i Kompetencija rasuđivanja. Metakognitivna svest - znanje bilo pozitivan prediktor.</i>
5.	Ekstrinzična regulacija; objašnjava oko 10% varijanse kriterijuma.	<i>Savesnost i Kompetencija rasuđivanja (negativni)</i>

Metakognicija i ostale varijable (crte ličnosti, samopouzdanje, kompetencije pamćenja i rezonovanja) sa motivacijom imaju pozitivan korelacijski odnos, a njihov međusobni odnos objašnjava nivo varijanse (73%), što ide u prilog ideji o širem obuhvatu varijabli konstruktom, dakle, holističkom pristupu kompleksnosti fenomena samoregulacije i prediktivne moći međuodnosa uključenih varijabli, a takođe, naglašava njeno mesto u strukturi samoregulacije. Uticaj posmatranih varijabli na uspeh u učenju je sa visokom izraženošću manifestan. Za naslov ove studije indikativan je podatak da *ekstrinzična motivacija i amotivacija* objašnjavaju skoro trećinu varijanse kriterijuma, što je značajno koreliralo sa neuspehom. Ovaj nalaz vodi dalje u druge aspekte motivacije, koji su u strukturi samoregulacije značajni. Jedan od njih, koji zahteva posebnu pažnju kod darovitih pojedinaca jesu ciljne orijentacije u učenju. Nemaju svi daroviti učenici ciljeve usmerene na učenje, sticanje veština i obavljanje zadataka koji zahtevaju samoregulaciju, što je čest uzrok „propadanja“, gube se sa pozornice uspeha. Neki od njih sa visokim sposobnostima, ne retko su u sukobu sa moralnim normama društva (delikventi...), mogu razviti neakademski identitet i često odbacuju akademsko postignuće kao sekundarno ili suprotno ciljevima njihove referentne grupe i sopstvenim, posebno u pubertetu i adolescenciji (Steinberg, Dornbush, & Brovn, 1992). Karakteristična za ove činjenice je konstatacija da i oni, iako ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju i dalje samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno ka neakademskim ciljevima.

Prethodni nalazi, uzeti ovde kao argumenti za mesto motivacije u strukturi konstrukta samoregulacije i status u odnosima sa posmatranim varijablama za koje je ovo istraživanje našlo da se sa velikim % približava obuhvatu fenomena, što ukazuje na značaj udublivanja u motivaciju, prepoznavanje vrsta motivacije, a korak dalje i načina kojima bi se ista podsticala i održavala u kriznim momentima. Iz nalaza se da zaključiti da razloga za brigu ima. Ispitani su studenti akademskih studija, dakle, visoko selekcionisana populacija u kojoj se, kako se u prethodnoj tabeli vidi, našlo dosta njih sa izraženom amotivacijom, dakle potpunom akademskom nezainteresovanošću, kod kojih su *sposobnost pamćenja i intelekt-negativni prediktori, a i rezonovanje kao pozitivan prediktor* znak je da se okreću ka drugim sadržajima, što vodi ka formiranju strategija koje uključuju samohendikepiranje, obrambeni pesimizam, samoafirmaciju, dezidentifikaciju i atribucijski stil.

Kako je prethodno pomenuto, potrebe personalizacije u nastojanjima za stvaranjem konteksta za efikasno učenje studenata istraživači prihvataju konstrukt samoregulacije, nastojeći da ga opreme komponentama kojima bi se isti što više približio potrebama pojedinca, pa se u tom smislu u istraživanjima ovaj konstrukt obogaćuje novim varijablama za koje je prethodno nađeno

opravdanje da mogu biti značajne u traganju za pomoći samoostvarenjima studenata. U tom smislu, izdvojiće se još nekoliko nalaza iz jednog skorašnjeg istraživanja (Stojanović, et. al, 2022) kojima se posmatra odnos kompozita varijabli u samoregulacionom konstrukt, definisanom na istim teoretskim osnovama, kao i prethodno predstavljeno. Ali, ovde su u model uvedeni novi prediktivni, a i kriterijski faktori (stilovi učenja studenata, nastavni stilovi, mišljenja studenata o značaju pojedinih faktora za njihova postignuća na studijama). Dakle, posmatrana su pitanja odnosa samoregulacije i uspeha, ali iz drugih aspekata. Zapravo, tragalo se za odgovorom na pitanje: u kojoj meri korespondiraju nastavni stilovi sa stilovima učenja i kako se ovo reflektuje na samoregulaciju učenja darovitih studenata i njihova akademska postignuća.

Metodološki kontekst u najkraćem je: uzorak čini 371 student iz Slovenije, Hrvatske, Srbije i Makedonije; od toga 64 akademski darovitih studenata (sa prosečnom ocenom iznad 9,5). Instrumenti: Inventar metakognitivne svesti (Schrav & Dennison, 1994); Kronbah alfa za znanje o kogniciji je $\alpha = 0,71$, a za regulaciju kognicije $\alpha = 0,79$; Kolbov upitnik o stilu učenja $\alpha = 0,74$, (Kolb, 2011), a za subskale od 0,67 do 0,77. Za Upitnik o stilovima poučavanja (TSK), kreiranom za potrebe ovoga istraživanja, rađena je Faktorska analiza; pouzdanost merena Cronbach alfa koefijentom bila je na ajtemama od 0,54 do 0,83, a ekstrahovana su četiri faktora, od kojih je prvi obuhvatio više od dve trećine ajtema. Značajan podatak je da strukturu ovog faktora, uglavnom, čine elementi koji se mogu podvesti pod mentalno samoupravljanje (Sternberg, 1988, 1996, 1997, 2003), jer se odnose na misaone sposobnosti, za koje Sternberg smatra da su zaslužni za automatsku obradu podataka, a iz ugla njegove Teorije mentalnog samoupravljanja ovo bi se moglo tumačiti i kao funkcija metakomponente, ili izvršne komponente u komponenti sticanja znanja. Za didaktički aspekt ovaj nalaz ukazuje na izraženost crta autonomno-emancipatornog stila nastavnog rada, koji se oslanja na egzekutivne funkcije spremne za prihvatanje ovakvog stila. Ovo je razumljivo i s obzirom da je reč o visoko selekcionisanoj populaciji i nivou obrazovanja koji podrazumeva usvojenost metakognitivnih sposobnosti, mada ovo treba uzeti sa izvesnom rezervom, jer se za egzekutivne funkcije još smatra da su podložne strategijama obuke, iako transfer efekata umeća na druge vrste problema i trajanje usvojenih strategija traže još potvrda u istraživanjima (Nikčević-Milković. i Tatalović Vorkapić, 2019).

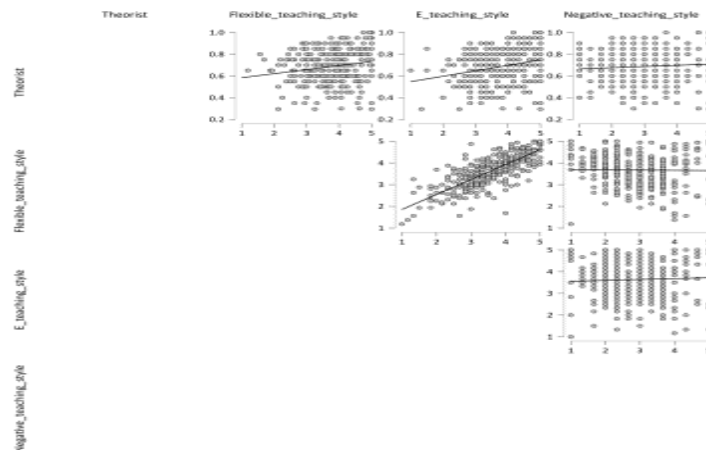
Za naslov ove studije značajan je nalaz koji ukazuje na razlike između akademski darovitih i drugih studenata u stilovima učenja, koji se manifestuje kao statistički značajna razlika za reflektivni stil učenja u korist akademski darovitih studenata, što nije konstatovano kod posmatranja razlika između akademski darovitih i drugih studenata u korespondentnosti sa stilovima nastave, što je nađeno kod drugih istraživača (Pušina, 2014). Ali, statistički značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata su se našle u metakogniciji. Utvrđene su statistički značajne razlike u poznavanju skale saznanja u korist darovitih.

Razlika između akademski darovitih i drugih studenata u faktorima postignuća utvrđena je u korist darovitih kod *intelektualnih i drugih veština, količini samostalnog rada i upornosti*.

Korelacije između faktora postignuća i nastavnih stilova, stilova učenja i metakognicije konstatuju da su svi faktori postignuća imali slabu pozitivnu korelaciju sa emancipatornim i e-nastavnim

stilovima, a negativnu korelaciju sa neprilagođenim - negativnim stilom nastave. Među faktorima postignuća, intelektualne i druge veštine i količina samostalnog rada bili su u slaboj pozitivnoj korelaciji sa teoričarskim i pragmatičnim stilovima učenja, dok je briga nastavnika o napretku studenata bila u korelaciji sa aktivističkim stilom. Opšti zaključak bi se mogao podvesti pod konstataciju da korelacije između nastavnih stilova i postignuća nisu bile značajne, što takođe nalaze i druga istraživanja (Pušina, 2014). Ali, značajan je nalaz da su faktori postignuća bili u pozitivnoj korelaciji sa metakognitivnim skalama, pri čemu je samo korelacija između intelektualnih i drugih veština i regulacije kognicije bila beznačajna. Ovom nalazu je kanonična korelaciona analiza bila još jedna potvrda koja objašnjava obrazac korelacije odnosa između stilova učenja i metakognitivnih strategija. Detaljniju sliku odnosa stilova učenja i nastave pruža sledeći graf 1.

Graf 1. Kanonička korelaciona analiza odnosa stilova učenja i nastavnih stilova



Iza prethodnih nalaza uočljivo je da zaključci o značaju faktora koji bi mogao u složenom kompozitu samoregulacije da ima prvo mesto idu u pravcu motivacionih strategija, te se iz još jednog eksploratornog istraživanja izvodi još par nalaza, koji potkrepljuju prethodnu konstataciju. Dakle, daju se dalje nalazi istraživanja koje je posmatralo sposobnosti samoregulacije učenja studenata iz ugla motivacije kao faktora postignuća (Gojkov Rajic, 2020).

I u ovom istraživanju pošlo se od shvatanja koncepta samoregulacije kao kontrole nad sobom, a ovim je konciznim definisanjem obuhvaćeno i usklađivane ponašanja sa ciljevima, kao ličnim standardima (Vohs i Baumeister, 2004), a pomenuti procesi samoregulacije uključuju afektivne, motivacijske i konativne komponente koje pojedincu omogućuju prilagođavanje aktivnosti i ciljeva usmerenih na postizanje željenih rezultata u skladu sa promenljivim okolnostima, što je za naslov i cilj ove studije značajno, jer se samoregulacija vezuje za pitanje proaktivnog principa kao suštinske karakteristike ovoga konstrukta i isti ističe kao pristup učenju kojim osobe transformišu vlastite mentalne sposobnosti u akademske veštine (Lončarić, 2014). Ovo dalje naglašava aktivnu ulogu osobe u procesu učenja, dakle uključivanje sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanje misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva (Zimmerman, 2002; 2001). Ovo se u istraživanjima, a takođe i u praksi, pokazalo kao prvi korak u

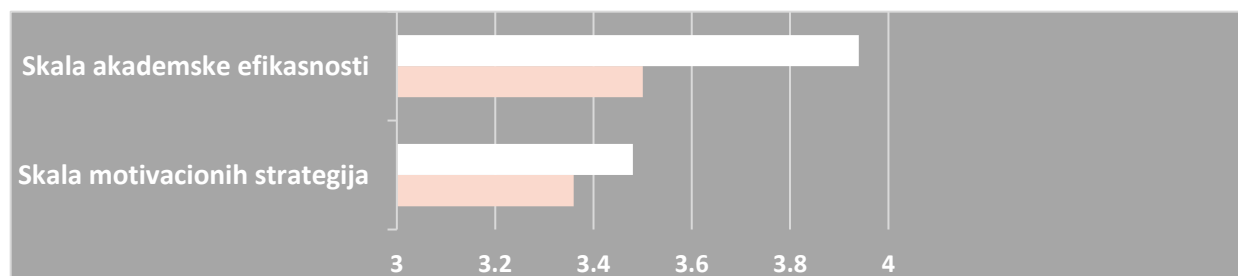
situacijama slabljenja, odnosno gubljenja akademske motivacije. Istraživanja nalaze da je osnovni element proaktivnih aktivnosti samostalno postavljanje ciljeva, a to znači pokretanje lične inicijative, bez koje nema istrajnosti, praćenja napretka i veština prilagođavanja (Zimmerman, 2001). Značajna je napomena da su prethodno pomenuti koraci bezuslovno neophodni, ali je specifičnost pojedinca kamen spoticanja u pokretanju ovih prvih koraka. Većina modela kojima su potvrđeni koraci u cikličnom procesu u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja (Zimmerman, 2001) i koji objašnjava kako i zašto se pojedinci samoregulišu, odnosno zašto biraju određene strategije, ili načine odgovora na putu samoregulacije. Dakle, nema dovoljno sigurnih nalaza o značaju posmatranih faktora kojima bi se motivacija pokrenula u željenom pravcu. Zato su reformski talasi poslednjih dve-tri decenije nastojali da nađu uzroke pomenutih problema i jedan od njih je pomenuto podizanje obrazovnih standarda, češća kontrola postignuća, kao uslov za napredovanje kroz obrazovne nivoe, odnosno kao sredstvo spoljašnje motivacije u funkciji obezbeđivanja znanja za postizanje očekivanih obrazovnih standarda. Ovaj talas je tako vratio obrazovanje njegovim osnovama, i u svetu ograničio broj izbornih predmeta, a u fokus učenja i poučavanja stavio kvalitet znanja i umenja, kao standarda učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001, Zimmerman & Kitsantas, 2002). Ali, nalazi istraživanja motivacije, koji će se dalje i ovde dati, ukazuju na činjenicu da ni pristup usmeren ka standardima ne uzima u dovoljnoj meri proaktivnu poziciju studenata 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 student 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 (2004) govori o didaktici usmerenoj ka studentu, koja za razliku od tradicionalne, treba više prostora da dâ mogućnostima da biraju ciljeve i reguliše sopstvene aktivnosti i kontekst u kome se učenje odvija. Isti autor smatra da je davanje slobode studentima 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. Tako da prethodne ideje o participaciji kao metodi za rešavanje problema amotivacije i ekstrinzične motivacije ne daju odgovor na pitanje kako pokrenuti studenta koji je stvorio otpor prema studijama, formirao depresivni obrazac i sl., a ovakvih videlo se iz prethodnih prikaza nalaza ima dosta, a i ovde će se dalje dati slični nalazi. Problem, koji se ovde posmatra mogao bi se sagledavati iz drugog ugla, tj. pitati se u kojoj meri je davanje slobode vezano za nivo osposobljenosti za samoregulaciju, a dalje i dokle dosežu efekti projektnog učenja, ili mogu li se svi ciljevi ostvarivati projekt metodom, tj. da li je ista u svim obrazovnim situacijama najdelotvornija? Jedan od odgovora bio bi poziv na poznatu činjenicu da nema univerzalne metode i da se kombinacijama više njih, uz personalizaciju istih u odnosu na kognitivni stil pojedinca, stil učenja, crte ličnosti i sl., najbolje postižu željene akademske performanse. Nalazi (Gojkov Rajić, et. al, 2021) ukazuju i na potrebu da proces učenja pre jasno prisutnog potrebnog nivoa samoregulacije treba da prati spoljna motivacija, kao potpora samoregulaciji, što uključuje i ozbiljnije bavljenje upućivanjem

studenta, ako još nisu dosegli podrazumevani nivo, ili ako je isti oslabio, u samovrednovanje, kao značajan krak u samoregulaciji učenja. No, ovom pitanju će biti više pažnje posvećeno u diskursu nakon prikaza nalaza, koji jasniju sliku stanja u praksi.

Dakle, u prikazu nalaza istraživanja na koje se dalje oslanja diskurs u ovoj studiji uzorak je prigodni (489 studenata Novosadskog, Beogradskog i Niškog univerziteta u Srbiji, od čega je 19,3% akademski darovitih, čiji je prosečni upeh na studijama iznad 9,5. Iz šireg istraživačkog nacrtu za argumentaciju u okviru diskursa u ovoj studiji posmatraju se motivacijske strategije učenja, kao prediktivna varijabla, a kao kriterijska: akademski uspeh studenata (prosečna ocena na studijama). Od nalaza se izdvajaju sledeći.

Nalazi deskriptivne statistike ukazuju na razlike u srednjim vrednostima po ajetemima u korist pozitivnih strategijskih komponenti samoregulacije i veću izraženost metakognitivnih komponenti i ciljne orijentacije u odnosu na one koje stvaraju depresivni obrazac ponašanja i vode ka defanzivnim strategijama, što upućuje na zaključak da je veći broj ispitanih sa stabilnom samoregulacijom, ali da jedan broj studenata nema dovoljno izraženu volju, a time i samokontrolu, što je u osnovi slabe odbrane od iskušenja i odustajanja od pravca koji vodi ka cilju. I drugi istraživači došli su do ovakvih nalaza (Baumeister & Heatheron, 1996; Muraven et al., 1998), a njihova tumačenja ovoga idu u pravu konstatacija da suština ograničenja nije samo u nedostatku volje i truda, te da se ovim ne iscrpljuju aspekti samoregulacije, jer ostaju neobuhvaćeni problemi borbe sa distrikcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, ciljno usmeravanje umesto samokontrole i dr. (Šafran & Zivlak, 2019).

Manifestovane vrednosti na subskalama koje su posmatrane u komponenti samoregulacije su sledeće: samoregulisano uenje: 3,83; akademska efikasnost; 3, 61; traženje socijalne pomoći: 3,5; motivacione strategije: 3,42; uverenost u kontrolu: 3,02. Dakle, na osnovu prethodnih podataka zaključuje se da postoje razlike u izraženosti motivacijskih komponenti koje su se svrstale u kompozit koji obezbeđuje uspešnu samoregulaciju, a grupu koja je na drugom kraju kontinuuma skale po izraženosti srednjih vrednosti i čine sledeće komponente samoregulacije: ispitna anksioznost: 3,02; suočavanje sa neuspehom: 3,03; atribucija nuspeha: 3.01; ciljnih atribucija u učenju: 2,64; atribucija nuspeha: 2,33. Moglo bi se nakon prethodnog zaključiti da su podaci indikativni za mogućnosti stvaranja depresivnog obrasca ponašanja koji umanjuje, ili blokira afirmativnu samoregulaciju, što može da vodi ka neuspehu. U grafičkom prikazu pojedinih elemenata ovo jasnije igleda:



Graf 2. Razlike u izraženosti motivacijskih komponenti koje su se svrstale u kompozit koji obezbeđuje uspešnu samoregulaciju

Koliko je stvarno ovo značajno za neuspeh akademski darovitih, odnosno ostalih studenata u suštini je testa statističkih analiza koji o ovome govori suprotno od pretpostavke (Statističke analize videti u: Gojkov Rajic (Gojkov Rajić, et. al, 2020), jer nepostojanjem 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 uspeali da drže pod kontrolom negativne tendencije navedenih atribucija, da kočje 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. Tumačenju ovoga nalaza koristi Sternbergovo (Sternberg et al., 1996, 1999,2000, 2002) shvatanje darovitosti kao višedimenzionalno svojstvo, te se darovitost može dosegnuti različitim putevima i ispoljavati kroz različite oblike (kognitivni, iskustveni i adaptivni aspekt intelektualne darovitosti, Sternberg, 2005a) u kojima učestvuju informaciono-procesne komponente: 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 se 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. 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 (Corno, 1986) 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.

Prethodni podaci govore o samoregulaciji učenja studenata (darovitih ui ostalih) i njenom značaju za uspeh, a time upućuju i na razmišljanje o motivacionim strategijama, kao jednoj od značajnijih komponenti samoregulacije učenja studenata u posmatranju faktora njihove akademske uspešnosti, tj. upućuju na razmišljanja o njihovom značaju za procese samoregulacije i akademsku efikasnost, što dokumentovano podstiče razmišljanja o potrebi dizajniranja modela za praktične korake kako bi se predupredile strategije ponašanja poput: samohendikepiranja, odbrambenog pesimizma, samoafirmacije, dezidentifikacije i negativnog atribucijskog stila.

Alarmantni znaci za pomoć i mentorstvo kao proveren lek

Pomenuti nalazi o situacijama koje su indikatori uslova za stvaranje strategija depresivnih obrazaca jesu alarmantan znak, ali je utešan nalaz da se one razlikuju od procesnih strategija usmerenih na transakcijski pristup stresu, te da, iako manifestuju doslednost u izvesnom dužem periodu, ipak one se uče, dakle, na njih je moguće delovati, menjati ih. Za iste se smatra da su anticipatorne, te da imaju odbrambenu funkciju ličnosti. Tako *samohendikepiranje* (Convigton, 1992) je prepoznato kao stvaranje prepreka za uspeh kako bismo zadržali osećaj vlastite vrednosti i pozitivne self-scheme atribuiranjem eventualnog neuspeha upravo tim preprekama. Smatra se anticipatornom strategijom jer se procenjuju događaji koji će se tek dogoditi, te pojedinac stvara okolnosti koje mogu služiti kao prihvatljivi razlozi za mogući neuspeh. Prepoznaje se kao namerno ulaganje nedovoljnog truda pri izvršavanju zadataka (Convigton (1992)). Tako, ako uspeh dođe nakon malo uloženog napora, to se atribuiira ka sposobnostima, a neuspeh nakon ulaganja malo truda ne umanjuje osećaj vlastite vrednosti na osnovu atribucija sposobnosti, jer može biti atribuiran malom trudu. Ova strategija dobro štiti osećaj vlastite vrednosti. Druge strategije samohendikepiranja manifestuju se kroz uzimanje previše obaveza u isto vreme, odgađanje zadatka i obaveza i dr.

Odbrambeni pesimizam (Norem i Cantor, 1986) sreće se često kao anticipatorna strategija postavljanja nerealno niskih očekivanja koja, zajedno s visokom anksioznošću, motiviše studente na intenziviranje truda s ciljem izbegavanja neuspeha i negativnog samovrednovanja. Ovi se studenti pravdaju nedovoljnim pripremama ili neprimerenim zadacima. Uz prethodno kod istih se prepoznaje visok stepen anksioznosti u odnosu na sadržaje koje treba savladati i ulaganje dosta truda, što obično dovodi do natprosečnih rezultata (Garcia i Pintrich, 1994), što je indikator nedostatka samopouzdanja, ili samoefikasnosti, što takođe zahteva poseban tretman u smislu podsticanja osećaja samopouzdanja/samoefikasnosti, samopouzdanje kao očekivanja pojedinca od učinka i samoevaluacije sposobnosti i prethodnog učinka što nije isto što i samopoštovanje (šire videti: Lennei, 1977).

Profesori se u praksi ne retko sreću sa *samoafirmacijom*, koja se svrstava u grupu Reaktivnih strategija (Steele, 1988), definisanom kao aktiviranje hedonističke kognitivne potrebe u situacijama u kojima je ugroženo samopoštovanje, koje se teže potiskuje od osećaja samoefikasnosti, jer se ovo drugo lakše osmišljavanjem cilja i istrajavanjem na zacrtanom putu lakše ostvaruje; stvaraju se strategije koje pomažu vraćanju u normalu i jačaju samoefikasnost. Kada student doživi neuspeh na studijama, događa se da traga za načinima kojima bi počeo proces samoafirmacije, da bi ostvario opšte pozitivno samovrednovanje aktiviranjem pozitivnih selfkonceptata u drugim, za njega značajnim oblastima (sportu, druženje, u muzičkoj grupi...). Reaktivnom se strategijom smatra, jer se javlja nakon neuspeha u značajnim oblastima samoostvarenja, te može stvoriti negativan selfconcept. Slično njoj su i drugi oblici reaktivnih strategija, poput Alternativne self-scheme koje mogu kompenzovati neuspeh u nekom određenom domenu, te studenta trenutno zaštititi od pojave negativnih emocija. Slično ovome i Strategija prekida identifikacije sa akademskim vrednostima ili promena vrednosti, takođe, može zaštititi od negativnih emocija i pomoći u očuvanju samopoštovanja pri suočavanju s neuspehom, ali

ukoliko ovo stanje potraje, nije retkost da student prekine identifikaciju s akademskim vrednostima i odustane od prethodnog cilja i akademskih vrednosti. Odbacivanje jednog identiteta ostavlja prostor za druge vrednosti i ciljeve, koji su ne retko suprotni akademskom identitetu i vrednostima, koje su često suprotne prethodnima, a u skladu sa vrednostima subkulture grupe kojoj se student priključio. Ovakva stanja obično su posledica smanjenih kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja, jer student, obično nakon dužeg perioda neuspeha u učenju, okrenut drugoj strani, ne ceneći akademska postignuća, neće ulagati trud u upotrebu dubokih strategija kognitivnog procesuiranja, planiranja, nadgledanja ili strategija regulacije (Pintrich i Schrauben, 1992).

Atribucijski stil je, takođe, česta motivacijska strategija suočavanja (Garcia i Pintrich, 1994) koja pomaže pri kontroli motivacije kroz prilagođavanje objašnjenja uzroka ostvarenih rezultata, iskustava i događaja. Istraživanja su potvrdila pretpostavke teorije atribucija da pojedinci imaju osnovnu potrebu razumevanja sveta, što ostvaruju kroz sheme stvarane višestrukim iskustvima i njihovim interpretacijama (Weiner, 1986). Takođe je konstatovano da su sheme atribucijskog stila relativno stabilne i lako se generaliziraju na različite situacije, koje pojedincima olakšavaju klasifikaciju, vlastito razjašnjenje i pretpostavku o budućim događajima. U stalnoj su interakciji s iskustvom i u tom dinamičnom procesu može doći do modifikovanja i konformisanja starih shema ili stvaranja novih (Neisser, 1976; Weiner, 1986).

Nakon prethodnih, vredne su zbog čestih pominjanja i sledeće uzročne dimenzije: lokus, stabilnost i uopštenost, uz koje je Weiner (1986) istraživanjima pridodao i dimenziju kontrole, zaokruživši ovo dosta korišćenom atribucijskom teorijom emocija i motivacije. Isti autor dimenziju lokusa definiše kao percipiranje uzroka kao unutaršnjeg ili spoljnog, dimenziju stabilnosti kao percipiranje uzroka (stabilnog ili nestabilnog), dimenziju kontrole objašnjava kao percipiranje uzroka (kontrolišućeg ili nekontrolišućeg), a dimenziju opštosti kao percipiranje uzroka kao opšteg ili specifičnog i ograničenog na pojedinu situaciju. Za ove dimenzije, videlo se iz prethodnih podataka istraživanja, bitno je da imaju značajne odnose sa konstruktima očekivanja i emocijama. Nalazi ukazuju na tesnu vezu dimenzija lokusa i samopoštovanja i afektivnim reakcijama (osećaj krivice, stida, ponos...). A, za dimenzije stabilnosti i kontrole utvrđeno je da su direktno povezane s očekivanjima, nadom ili naučenom bespomoćnosti. Tako se, a to je i u nalazima prethodno navedenih istraživanja u ovoj studiji nađeno da su atribucije značajne varijable metakognitivnog sistema, te prema tome, po nekim autorima i najznačajnije u procesima samoregulacije (Borkovsky et.al, 1990), čak smatraju da su atribucije truda ključne za podsticanje i generalizaciju upotrebe strategija. Nalazi istraživanja potvrđuju da je atribucija neuspeha niskoj sposobnosti povezana s depresivnim afektom, nižim očekivanjima i smanjenjem budućeg nivoa istrajnosti (Borkovsky, 1987, 1992. Prethodne konstatacije jasne su i poznate iskustveno nastavnicima, a i roditeljima, jer se u periodima sazrevanja mladi, čak, i u vreme blizu kraja studija, često sreću u ovakvim kriznim situacijama, koje treba identifikovati i delovati, a to znači uložiti dosta vremena, profesionalizma i mentorskog umeća. Za pomoć u prevazilaženju ovih teškoća postoje dobre strategije. Ziegler je u naporima na putu od prevazilaženja IQ-a ka učenju i definisanja darovitih kao one čiji je IQ iznad prosečnog, shvativši suštinu intelektualnih potencijala, u skladu sa Sternbergovom (1996) Trijarhičnom teorijom izvršne inteligencije i

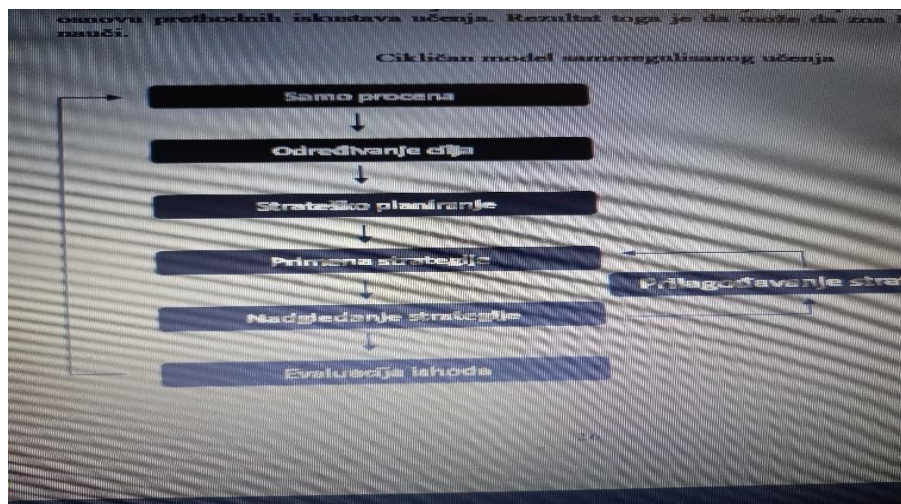
Teorijom intelektualnog samoupravljanja, došao dotle da se darovitost ne može svesti na visok IQ i isključivo na visok IQ. Jer se time zanemaruje činjenica da je IQ mera koja ukazuje na relativno mesto koje osoba zauzima u odnosu na odgovarajuću referentnu grupu. Nakon ovoga (Ziegler, et. al, 2018) prihvaćen je stav da se *darovitost smanjuje bez odgovarajuće podrške. Dakle, mnogi su talenti blesnuli*, ali i brzo „izgubili“ svoj dar bez podrške, koja može u konačnom ishodu da smanji verovatnoću za postizanje izvrsnosti; prostor mogućnosti darovitosti može da se smanjuje dok potpuno ne nestane (Ziegler, 2005). O konceptualnim nedoslednostima sa inteligencijom i IQ-om i empirijskih problema u istraživanju ima bezbroj studija; deca, budući dobitnici Nobelove nagrade, bila su isključena iz studija o darovitosti zato što je njihov ustanovljen IQ bio ispod granice IQ vrednosti (Stoeger, 2009). A, Zieglerova shvatanja, danas opšte prihvaćena, podržana su i pominjanjem teorijskim postavkama Sternberga, i drugih teoretičara, pominjanih u uvodnom delu ove studije. Tako je ovo vodilo psihologe okretanju didaktici, te su osnovni elementi konstrukta samoregulacije podstakli dodirne tačke psihologije i didaktike, odnosno spojili i u tome došli do toga da su se istraživanja o darovitosti postepeno okrenula ka učenju i didaktici, tj. šire pedagogiji. U ovom spoju ove dve naučne discipline došlo se do zaključka da onaj koji uči, postaje darovitiji (Ziegler, et.al, 2021). Njegovi nalazi su izričiti i skraćeno rečeno govore o činjenici da „Većina intervencija u učenju ima iznenađujući efekat da širi postojeći razmak u postignućima. Iako učenici u spektrumu nižih postignuća takođe imaju koristi od dodatne podrške, nemaju od nje toliko koristi koliko učenici u spektrumu viših postignuća“ (Ziegler, et., al, 2021). Ovaj tzv. Metjuov efekat – Matthew Effect (Rigney, 2010) potvrđen je na hiljadu mesta (šire videti: Ziegler, 2021; Pfof, et. al, 2014; Stanovich, 2009). Ovakvi nalazi pokazuju da izazovne prilike za učenje mogu da nadoknade prednosti koje se pripisuju darovitosti. Ziegler (Ziegler, et., al, 2021) smatra da ovaj pozitivni feedback efekat znači da su uprkos višim nivoima darovitosti, (rano) učenje i prednosti podrške kritični i ništa ih ne može vremenom nadomestiti. Tako je njegov stav da ne treba zaboraviti da, dok učimo, mi unapređujemo svoju sposobnost za učenje; i tako, učeći, mi uvek možemo da naučimo više. Uistinu, što više učimo, to nadareniji postajemo.

Interesantna su i njegova zapažanja o značajnim nitima istraživanja o podršci učenju:

- Za apsolutno sve učenike koji su na kraju dostigli visoke nivoe postignuća utvrđeno je da imaju jednog ili više ličnih mentora (Bloom, 1985). Njegov je zaključak da su mentori bili od neprocenjivog značaja za napredovanje u učenju onih čiji su mentori bili, kao i za unapređivanje njihovih veština učenja. A, značajan je i zaključak da se većina onoga što se o optimalnoj podršci učenju darovitih učenika može posmatrati i usvojiti u mentorskim odnosima.
- Takođe, značajna nit u istraživanjima, o stručnjacima ili ekspertima, odnosno osobama koje konzistentno pokazuju izvanredne rezultate na međunarodnom planu, kako primećuje Ziegler, odnosi se na činjenicu, koju potvrđuju brojna istraživanja (Ericsson, et. al, 2018; Macnamara, et. al, 2014/). Ziegler, takođe, konstatuje da se učenje eksperata u svim posmatranim domenima (matematika, muzika, sport, itd.) razlikovalo od učenja prosečnih izvođača. Tako on navodi da su istraživanja potvrdila da su eksperti provodili mnogo više vremena u učenju; njihovo učenje je bilo mnogo boljeg kvaliteta (korišćenje različitih strategija učenja, nadgledanje sopstvenog učenja); i učili su izuzetno mnogo gradiva sami (Ericsson, Krampe, & Tesch-Roemer, 1993).

- Ziegler svoje, prethodno navođene stavove, obrazlaže nalazima istraživanja u kojima se poredi uspešni učenici sa učenicima sa prosečnim ishodom učenja (Ertmer & Newby, 1996). Kostatujući da su ustanovljene razlike prevazilazile upotrebu strategija učenja – tamo gde su istraživači prvobitno procenjivali da bi se možda mogle naći razlike. Zapravo, uspešni učenici su imali značajno bolji učinak od svojih vršnjaka u čitavom spektru aspekata učenja (Ziegler, 2021). Na osnovu prethodnog, ovaj autor je stvorio procesni model samoregulisanog učenja, tokom kog strategije učenja predstavljaju značajan deo, ali ne i jedinu komponentu među drugim ključnim procesima (Ziegler, 2021).

Samoregulisano učenje je Ziegler sa kolegom Heidrun Stoeger sumirao u potprocese tzv. *Cikličnog modela samoregulisanog učenja* i u sedam koraka (Stoeger & Ziegler, 2005); na slici koja sledi (Ziegler, Stoeger, & Vialle, 2013) vide se koraci ovoga modela samoregulisanog učenja, a šire o tome videti: Ziegler, 2021).



Dobra vest za sve darovite učenike, njihove roditelje, studente i sve zainteresovane za njihov lični razvoj je da se samoregulisano učenje može naučiti (Stoeger, et. al, 2015). Za svaki od ovih koraka ciklusa, istraživači i praktičari su razvili sofisticirane metode usavršavanja. Međutim, važno je da se za sve korake ciklusa učenik obuči i da ih uvežbava. Ziegler pominje poznatu izreku da je svaki lanac jak onoliko koliko je jaka njegova najslabija karika, što je u samoregulacionim tokovima lako potvrditi. Takođe, skreće pažnju da je efikasno učenje neuporedivo značajnije od visokog IQ-a i podvlači da se savremene koncepcije darovitosti razlikuju od onih od pre nekoliko decenija: ključ visokog postignuća je, kako smatra, efikasno učenje koje je ukorenjeno u samoregulisanom učenju. A, mentorstvo u funkciji personalizacije rada sa darovitim studentima je nezamenjiva metoda. Smatrana jednom od naefikasnijih nastavnih metoda za koju se posebno interesuju oni koji rade sa darovitim podrazumeva ličan, dijadički, hijerarhijski odnos, čiji je cilj da se putem nadgledanja mentora unapredi učenje, razvoj i progres mentorisanog studenta (Grasinger, R., prema: Gojkov, 2013). Smatra se da je za istraživanja darovitosti i njihovo mentorstvo važno shvatanje konceptualnih osnova mentorisanja, te kod njega nalazimo pojmove: „Trijada učenja“, modeliranja, instrukcije i provizije prilika za učenje i „Veliku četvorku“ efikasnog učenja orijentisanog ka poboljšanju, personalizaciji, fidbeku i uvežbavanju. Za njih se vezuje i pojam

ACTIOTOP, koji predstavlja "...heuristički model za istraživački program namenjen da ispita i umanji štetne motivacione uslove koji utiču na sholastična dostignuća (šire o ovom model: Ziegler, 2021).

Zaključak

Nakon prethodnog, moglo bi se smatrati da pokušaji sagledavanja mesta i značaja mentorstva u visokoškolskoj nastavi, a posebno u radu s darovitima, vode do konstatacija da bez dobrog vođenja, tj. mentorstva nema izvanrednosti postignuća. A, dalje se da zaključiti i da ne postoji samo jedan tip mentorisanja, već razne vrste koje odgovaraju različitim disciplinama i u različitim oblicima, i svaka od njih ima postavljen specifičan cilj. Takođe, može se konstatovati 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 razvoja darovitosti.

Literatura:

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self efficacy and adolescence* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Baumeister, R. F. i Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In B.S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 507-549). New York: Ballantine Books.
- Duff, D., Tomblin, J. & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864: doi: https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310.
- Bodrova, E. in Leong, D. J. (2015). Developing Self-Regulation in Kindergarten. Can We Keep All the Crickets in the Basket? *Young children* 63(2). 56-58.
- Borkowski, J. G., & Murtukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promotiong academic literacy: Cognitive research and instructional innovation* (pp. 477-501). Orlando, FL: Academic
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, L., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and selfesteem. In B.

- Borkowski, J. G., Johnston, M. B., & Reid, M. (1987). Metacognition, motivation, and the transfer of control processes. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities Vol. II* (pp.147-173). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-Regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior*. New York: Springer.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-5887-2>
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO97811391735>
- 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.
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014). *Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi – 2014*. Poročilo omrežja Eurydice in Eurostata Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Garcia, T. i Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. U D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ghatala, E. S., Levitt, J. R., Pressley, M., & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive-strategy monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22, 199–215,
- Gojkov Rajic, A., Gojkov, G., Stojanovic, A. (2020), *SELF-DETERMINATION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL AND OTHER LIFE ACHIEVEMENTS OF THE GIFTED*, ISBN 978-86-7372-281-8 ; COBISS.SR-ID 15815945; ВСНВ „М. ПАЛОБ“- Вршац, Србија UNIVERZITET DE VEST “AUREL VLAJKU” Arad – Rumunija, str. 11-19; ISSN 1820-1911;Vrsac, p.139-168
- Gojkov Rajić, A., Stojanović, A., Šafranjić, i Gojkov, G.(2021), *Didaktički aspekti samoregulacije darovitih*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja.
- Gojkov Rajić, A., Prtljaga, J. (2016). 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, G. (2013), *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac, Visoka strukovna škola za vaspitače »M. Palov«.
- Goldberg, (2001), Goldberg's 'IPIP' Big-Five factor markers: Internal consistency and concurrent validation in Scotland, (PDF) Goldberg's 'IPIP' Big-Five factor markers: Internal consistency and concurrent validation in Scotland | Alison Pattie - Academia.edu; <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x>
- Kolb, D., i Kolb, A (2011), *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Dev.* https://www.researchgate.net/publication/247920250_Learning_together_Kolb's_experiential_theory_and_its_application.
- Lennie I. G. (1977), *Technocratic Social Work at Home and Abroad: Australia and Iran.* <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.1977.tb00604.x>
- life. New York: Cambridge University Press. Eysenck, M. W. (Ed.). (1998).
- Lončarić, D (2014), *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena* Učiteljski fakultet u Rijeci ISBN 978-953-7917-03-6; eizdanje; 791889.Loncaric_Motivacija_Samoregulacija_Ucenje_e_knjiga_3.pdf.
- Macnamara B. N., Hambrick D. Z., Oswald F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: a meta-analysis. *Psychol. Sci.* 25 1608–1618. 10.1177/0956797614535810 [
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman
- Nikčević-Milković, A. i S. Tatalović Vorkapić (2019), *Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja, obrazovna razina i rod kao prediktori akademskog uspjeha*, <https://slidetodoc.com/osobine-linosti-uenika-strategije-samoregulacije-uenja-obrazovna-razina/>
- Norem, J. K. i Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: "Harnessing" anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217. Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. i Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In J. Meece (Ur.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407
- Psychology an integrated approach: Addison Wesley Longman Inc. Publishers.
- Pušina, A. (2014). Intelektualni stilovi kao resursi kreativnosti. *Didaktički putokazi* 68,18-21.
- Rigney, D. (2010). *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York, NY: Columbia University Press.
- Rozenberg (1965), *Rozenbergova skala samopoštovanja*, <https://www.scribd.com/document/395539719/Rosenbergova-skala-samopo%C5%A1tovanja>
- Runco and S. R. Pritzker. San Deigo, Academic Press. 2: 57- 69.

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sezgin, E. (2016). *Investigation of the effect of game-based education on children's behavioral self-regulation skills*. Doktorska disertacija. Ankara: Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217–230.
- Stankov, L. & Crawford, J. D. (1997), Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities *Intelligence* 25(2):93-109; DOI:10.1016/S0160-2896(97)90047-7
- Steele, C. M. (1992, April). Addressing the challenges of increasing and varied minority populations. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Steinberg, Laurence Susie D. Lamborn, Sanford M. Dornbusch, Nancy Darling (1992), *Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed*
- Sternberg, R. J. (1996). *Cognitive Psychology*. Fort Worth, Harcourt Brace College
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. and J. E. Davidson (1999). *Insight*. Encyclopedia of Creativity. M. A.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Intelligence Applied* (2nd ed). New York:
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M.,
- Sternberg, R.J. (1988). Mental self-Government: a Theory of Intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197–224.
- Stoeger, H. (2009) The history of giftedness research. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 17-38). Dordrecht: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_2
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6, 261–271.
- Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*, 16, 257–267 (2015). doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7>. 29
- Sternberg, R. J. (2003). *Cognitive Psychology* (3rd ed). Wadsworth: Vicki Knight.
- 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>.
- Torres, M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. Doktorska disertacija. Pennsylvania: State University.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1-9). New York, NY: The Guilford Press.

- Wagner, R. K., & Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence in everyday
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Ziegler Albert, Tina-Myrica Daunicht Ann-Kathrin Quarda (2021), SELF-REGULATION AND DEVELOPMENT OF POTENTIALS OF THE GIFTED, Vršac, VSŠV "M. Palov, <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2021/06/Zbornik-rezimea-27-OS.pdf>.
- Ziegler, A., Balestrini, D., & Stoeger, H. (2018). An international view on gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In S. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children (pp. 15-28). Cham: Springer. http://doi-org443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-3-319-77004-8_2.
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2013). Learning how to learn through homework. A six-week training program for children in the middle primary years with sample mathematics content. Melbourne: Hawker Brownlow. 30.
- 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, 41(2), 64-72.
- Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, (2nd ed., pp. 289-307). Mahwah, NJ: ErAcquiring 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>. lbaum.
- 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>