

**ВИСОКА СТРУКОВНА ВАСПИТАЧКА И МЕДИЦИНСКА
ШКОЛА у Вршцу, Србија
UNIVERZITET "AUREL VLAJKU" Arad – Rumunija**

UDK 371.95

ISSN 1820-1911

FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH: KAKO IH PREVAZIĆI?

TEMATSKI ZBORNİK 30

Vršac – Arad, 2025.

FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH STUDENATA: KAKO IH PREVAZIĆI

Rezime: Predmet istraživanja odnosi se na faktore neuspeha darovitih studenata, a namera je da se testira pitanje obuhvata faktora koji omogućuju neophodne informacije za primeravanje didaktičkih postupaka u prevazilaženju kriza darovitih koji manifestuju neuspeh, dakle, za dobijanje informacija za dizajniranje didaktičkih strategija za stimulisanje motivacionih koncepata darovitih studenata koji u krizama upadaju u defanzivne strategije. Pitanje na koje se traga za odgovorom je: kako predviđeni faktori doprinose formiranju fenomena neuspeha darovitih? Odabran je model kombinovanja psiholoških i socijalnih faktora, koji je inače najviše prihvaćen u prethodnim istraživanjima (Reis & McCoach, 2000). Cilj istraživanja je proveriti značaj grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Tako je potrebno utvrditi koliko se daroviti akademski neuspešni studenti razlikuju od darovitih akademski uspešnih i ostalih. Teorijski kontekst čine elementi Sternbergove trijarhične teorije inteligencije i Teorije mentalnog samoupravljanja, Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva, Teorije samoregulacije i didaktičke teorije usmerene ka autonomiji studenata (Klafki, 1985; Blažić, 2003; Blankerc, 1982). Pitanja kojima se traga za odgovorima odnose se na sledeće: kolika je razlika između intrapersonalnih i interpersonalnih faktora kod akademski uspešnih i neuspešnih darovitih studenata (između crta ličnosti, emocionalni problemi, antisocijalne aktivnosti, nestabilni self-koncept, nizak akademski self-koncept, niska motivacija i kriza identiteta, nisko postavljani ciljevi, neakademski ciljevi; veza intrapsihičkih faktora sa širim normativnim i diskurzivnim obrascima koji se odnose na obrazovni sistem)? Za testiranje predviđenog modela faktora neuspeha darovitih studenata u ovom eksplorativnom istraživanju koristi se sistematsko neeksperimentalno posmatranje, uz statističke analize kao zamene za eksperimentalne kontrole. *Uzorak.* – U radu će se porediti uspešni akademski daroviti studenti (prosek iznad 9.50), izvrsnost na prethodnim stepenima obrazovanja (nagrade na takmičenjima, izvanredna ostvarenja u raznim oblastima – umetnost, sport...) sa akademski neuspešnim darovitim studentima (defanzivni obrasci ponašanja, slabi obrazovni efekti, koji su na prethodnim stepenima obrazovanja ostvarivali izvrsnost u nekim oblastima obrazovanja) i ostalim studentima. Posmatra se: akademski self-koncept, motivacija, postavljanje ciljeva, stavovi prema nastavnicima i odnosi sa normativnim i diskurzivnim obrascima koji prvenstveno obuhvataju obrazovni sistem. *Uzorak studenata* (833) sa univerziteta iz Slovenije, Hrvatske, Makedonije, Bosne i Hercegovine, Rumunije i Srbije formiran je na osnovu slobodnog opredeljenja studenata da se uključe putem platforme *Google Forms* u onlajn popunjavanje baterije instrumenata: *Opšti podaci, adresiranje uspeha/neuspeha, Skala motivacionih strategija (SMS), Metacognitive awareness inventory – MAI; Upitnik za procenu adresiranja uspeha (PSEP); Inventar kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI); Crte ličnosti „Velikih pet” – BFIIV5, (DPPN) Didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha* – upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja. *Osnovni nalazi.* – Nalazi potvrđuju značaj testiranog modela i faktora u njemu, ali i ostavljaju prostor da se zaključuje o nemogućnosti da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala darovitih, jer podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima morfogenični kompleks faktora. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; njihov složaj, adekvatno komponovanje u određenom momentu presudno je, kao i vrlo specifično za svaku osobu. U spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih faktora, koje na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, *jedinstvenosti spolja* (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i *one iznutra* (fizičke i mentalne crte) – jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju. Tako sve ovo ide u prilog sistemskog modela mentorstva, poput Ciglerovog (Ziegler), kao pravac ka kome treba usmeravati istraživanja didaktičkih strategija podsticanja izvrsnosti darovitih i kao put ka efikasnosti u podršci vraćanja neuspešnih studenata sa margina na put samoregulacije i ostvarenja izvrsnosti.

Cljučne reči: daroviti studenti; akademski neuspeh; motivacioni koncepti; samoregulacija učenja; didaktičke strategije; intrapersonalni i interpersonalni faktori; model mentorstva.

¹ aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

² aa_radovan@yahoo.com

³ grozdankagojkov123@gmail.com

Uvod

Istraživanja još uvek imaju otvoreno pitanje definisanja neuspeha darovitih, tzv. podbacivača. Postoji teza da fenomen podbacivanja zaista ne postoji, smatrajući to statističkim artefaktom (Rimm, 2008) i da istraživači neuspeh identifikuju u odnosu na ličnu arbitrarno uspostavljenu normu. Međutim, više je istraživača koji konstatuju da neuspeh darovitih postoji, a ono što ga definiše odnosi se na razliku između potencijala (sposobnosti) i postignuća (Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000). Tako se fenomen neuspeha darovitih, posmatran iz aspekta nesklada između mogućeg (očekivanog) i ostvarenog postignuća smatra suštinskom karakteristikom koja definiše fenomen neuspeha. Ovo shvatanje je prihvaćeno i u ovom istraživanju. Operacionalizacija pojma polazi od činjenice da su studenti, koji čine populaciju iz koje se uzima uzorak, visoko selekcionisana populacija, koju, po nekim podacima na akademskim studijama, čini manje od 15 procenata opšte populacije. Uzet je u obzir uspeh u osnovnom i srednjem obrazovanju i posebna ostvarenja tokom ovih nivoa obrazovanja, a akademski uspeh iznad 9.50 uzet je kao visoko postignuće (Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000). Dakle, prihvata se da se neuspeh, ili podbacivanje, uglavnom, istražuje na darovitim pojedincima, koji manifestuju opaženu razliku između potencijala i postignuća. U literaturi se nailazi na različite kriterijume darovitosti. U ovom radu se kao indikator akademske darovitosti prihvata uspeh na studijama, izražen prosečnom ocenom, što je u skladu sa autorima koji pojam darovitosti široko definišu, poput Ganjea (Gagné, 2005), koji smatra da se ovaj fenomen sreće kod oko gornjih 10% populacije po prirodnim sposobnostima u nekom domenu.

Za razumevanje nalaza ovog istraživanja vredno je pomenuti da treba imati na umu da se na polju istraživanja fenomena neuspeha darovitih, kao i u nauci uopšte, posebno u oblasti psihologije i pedagogije, često govori o dvema glavnim istraživačkim strujama, koje su značajne i za pitanja proučavanja fenomena neuspeha darovitih (kvantitativna i kvalitativna). U kvantitativnoj se koristi faktorski pristup, fokusiran na identifikaciju i analizu osnovnih faktora (karakteristika, sposobnosti, osobina) koji čine neku psihološku ili obrazovnu pojavu, u ovom slučaju fenomen neuspeha darovitih (usmeren na populaciju, metod – faktorska analiza, regresione analize; cilj generalizacija, identifikovanje uzročno-posledičnih veza...). Idiografski pristup u kvalitativnoj struji usmeren je na pojedinca, a ne na populaciju; na kursu razvojne, kulturne ili konstruktivističke perspektive; usmeren je na razumevanje konteksta, procesa i individualnih razlika, kao i razumevanje ličnog iskustva neuspeha darovitih (šire: Gojkov, 2006).

Kao što je poznato na opštem naučnom planu, oba ova pristupa imaju svoje vrednosti, ali je pitanje njihove konvergencije na polju istraživanja darovitosti još uvek neusklađeno. Kombinacija oba pristupa, triangulacija metoda i sl. na ovom polju nije do sada dala očekivane rezultate, jer je ovde očigledno reč o daleko komplikovanijem fenomenu nego što bi se dosadašnjim metodološkim pristupom moglo rešavati. Tako za sada još uvek razlike između ova dva metodološka pristupa imaju duboke posledice u nastojanjima ka holističkom pristupu istraživanja i podsticanja izvrsnosti darovitih, dakle, u posmatranju neuspeha darovitih pojedinaca kao celine, koja se odnosi na kompleksnost ličnog razvoja i potrebe za personalizovanim strategijama podrške, jer holistički pristup podsticanju darovitosti u smislu vraćanja neuspešnih na „kolosek” kojim treba nastaviti put ka samorazvoju i izvrsnosti zahteva više od brojki i testova – zahteva razumevanje ličnosti, emocija, socijalnih odnosa i životnog konteksta prema kojima treba usaglašavati didaktičku i uopšte pedagošku podršku. To ne znači odbacivanje kvantitativnih metoda, već njihovu nadogradnju kvalitativnim uvidima. Idealno rešenje neki autori vide u integraciji oba pristupa (triangulacija), gde se brojke koriste da se uoče obrasci, a kvalitativna istraživanja da im se dā značenje.

Istraživanja među brojnim faktorima, koji se smatraju značajnim i po pravilu se uključuju u modele kojima se testiraju mogući složaji izbora istih, kako bi se dostigao nivo

koji se približava holističkom pristupu u istraživanju neuspeha darovitih, uzela su u obzir interesovanja/motivaciju, koja su pod uticajem anglosaksonskih talasa istraživanja u oblasti kognitivne psihologije potisla pojam interesovanja, za koji se inače misli da je u tesnoj vezi sa sposobnostima. Za naslov ovog rada značajan je pedagoški aspekt posmatranja interesovanja/motivacije kojim Palekčić (2015, 2017), koristeći meta-analize empirijskih studija motivacije, kao i takozvanu refleksivnu metodologiju, razmatra pedagoški pristup motivaciji kroz sledeća pitanja: da li je smisleno i uopšte moguće razmatrati pedagoški pristup motivaciji, tj. da li postoje pedagoške teorije motivacije/interesovanja, naspram nepedagoških, posebno psiholoških teorija; da li je moguć specifičan pedagoški empirijski pristup motivaciji, naspram psihološkog pristupa ili pristupa drugih društvenih i humanističkih nauka i da li je moguće razlikovati pravi pedagoški pojam nastavne prakse (nastava koja uključuje vaspitanje, ali i dalje ima obrazovanje kao glavni cilj, u kome se ogleda i može razviti pravi pedagoški pojam motivacije/interesa) od parapedagoških koncepata? Dakle, Palekčić (2018, 2019) u pomenutoj studiji kritičkim preispitivanjem postulata (intrinzičnih) teorija motivacije, pristupa razmatranju potreba za specifičnim pedagoškim pristupom motivaciji, koji je već delimično razvijen i/ili se trenutno dalje razvija, smatrajući da je za pedagoški kreiranu praksu, koja se iz ugla ovog naslova bavi vođenjem darovitih u prevazilaženju neuspeha, neophodno razjasniti pitanje samorazumevanja pedagogije, a koja je do šezdesetih godina prošlog veka bila sa predznakom duhovno-naučne tradicije, da bi nakon toga, tragajući za svojim novim (teorijskim i istraživačkim) identitetom, u vreme velike obrazovne reforme, nastojala da pronađe svoje mesto kao empirijska disciplina, te je *prihvatala traganje za faktorima uspešnog učenja, koji se vide kao najvažniji kriterijumi efikasnosti, odnosno efikasnosti određenih obrazovnih sistema*. Među tim faktorima, motivacija zauzima dominantno mesto, a njeno značenje u društvenom kontekstu, kako navodi Palekčić (2023), oslanjajući se na Balaufa (1971) i druge autore (Rulof i Poentiš, 2004: 155–157), nije se promenilo do danas, te navodi mišljenje Balaufa (1971), koji ovo posmatra iz ugla osnovnih aksioma savremenosti: „1. aksiom: Nijedan čovek ne govori niti radi ništa, odnosno ne deluje bez neke motivacije. 2. aksiom: Danas živimo u društvu orijentisanom ka postignućima. Postulat: Ako neko u tom društvu treba nešto da postigne, on/ona mora da se oseća motivisano za to, ili mora biti motivisan/a za to, spolja”. Dalje, Balauf definiše motivaciju primerom usmeravanja ponašanja. Tako da, po njemu, motivaciju treba shvatiti kao trenutnu spremnost pojedinca da koordinira i usmerava svoje senzorne, kognitivne i motoričke funkcije kako bi dostigao/la buduće ciljno stanje. Uz prethodno, isti autor smatra da u okviru različitih oblika motivacije, centralno mesto zauzima motivacija za postignućima (Balauf, 1971). Palekčić (2023) smatra da je ovo shvatanje motivacije deo anglosaksonskog empirijskog pristupa institucionalnom obrazovanju, koji obrazovni sistem shvata kao terensko istraživanje koje obuhvata istraživanje različitih aspekata (psihološko, sociološko, filozofsko, istorijsko...) koje se vremenom proširilo i na Evropu. Dalje refleksije Palekčića (ibidem) po ovom pitanju odnose na konstataciju da je, prema ovom pristupu, istraživanje obrazovanja shvaćeno, a ovo i danas traje, kao interdisciplinarna oblast u kojoj se ne vidi prostor za pedagoški pristup. Sa stanovišta nalaza ove studije, a i drugih istraživača, koji tragaju za načinima holističkog pristupa u obrazovanju značajna je i njegova konstatacija o potrebi da se stvori nova originalna pedagoška perspektiva koja bi omogućila pedagoški pristup motivaciji u obrazovnom sistemu (u smislu pedagogije kao posebne nauke, a ne kao praktične disciplina čije naučne temelje čine znanja drugih nauka – psihologija i dr.). To je rezultiralo zanemarivanjem u izgradnji pedagoške teorijske perspektive, koja se u novijim istraživanjima nameće kao preko potrebna. Isti autor sugerise usmeravanje pedagogije, a time i didaktike ka negovanju sopstvenih metodoloških pristupa i pojmova, stvarajući sopstveni centar istraživačkog kruga, kako ne bi bila u situaciji da ostane bez mogućnosti za sopstvene pravce delovanja, što ne znači udaljšavanje od drugih nauka, tj. nalaza do kojih iste dolaze, a sa kojima je u istom stroju ka rešavanju pitanja pomoći u načinu prevazilaženja neuspeha darovitih (šire: Palekčić, 2023). Prethodni stavovi navedeni su jer se

istraživanja koja tragaju za načinima prevazilaženja problema neuspeha kod darovitih ne zadovoljavaju modelima zasnovanim na određenom broju faktora kojima se u praksi po pravilu ispreči idiosinkrazija, koja u svoj svojoj kompleksnosti traži daleko više od onoga što faktorski pristup, iako vrlo koristan, ipak ne može da dâ. Tako se u praksi već sreću modeli nastave koji nisu zadovoljni razvojnom konstruktivističkom paradigmatom, te se okreću drugim modelima (alosterični i dr., zasnovani na socijalno konstruktivističkoj paradigmati – šire: Gojkov, 2011).

Dakle, specifičan pedagoški istraživački krug, kako ga vidi Palekčić (2023), ne znači da pedagogija treba da se odrekne rezultata drugih nauka (koji su vredni za samu pedagogiju, a posebno za pedagošku praksu), nego da pedagogija procenjuje te rezultate prema sopstvenim kriterijumima, odnosno čini ih dostupnim za sistematsko istraživanje iz pedagoške perspektive i time stvara uslove da se pedagoški pristup ne zanemaruje i teorijski stavovi i modeli drugih nauka za koje je pedagogija, ili direktnije didaktika i metodika vezana, zato što mogu biti za pedagošku praksu korisni. Jer, istraživanja u naučnim oblastima bliskim pedagogiji ne bave se dalje od ukazivanja na pedagoške implikacije pitanjima primene sopstvenih nalaza, te su isti nedovoljno testirani, ili provereni u praksi. Nažalost, transfer teorijskih stavova i istraživačkih nalaza u praksi retko se vidi, jer praksa traži posvećenost složenim zahtevima idiosinkrazije, a to znači dobro opremljenog nastavnika za personalizaciju u slučajevima neuspeha darovitih (šire na primeru pojma motivacije/interesovanja: Palekčić, 1975, 1981, 1985, 1989a, 1990).

Za naslov ovog rada, a to znači i pitanja koja stoje u njegovoj osnovi, interesantno je shvatanje Palekčića (2023) o odnosu pedagoških i nauka bliskih njoj, a suština mu je u neadekvatnosti odnosa između nepedagoških teorija (u ovom slučaju, psiholoških) i pedagoških empirijskih istraživanja. To je glavni razlog nerazvijene pedagoške perspektive o određenim pitanjima (u ovom slučaju, motivacije) u sistemu obrazovanja (Palekčić, 2019: 233). Isti autor smatra da sama metoda istraživanja nije dovoljna, posebno kada se preuzima iz drugih društvenih nauka (psihologije, sociologije), jer metoda istraživanja sama po sebi ne dovodi do novih pedagoških pristupa, već rekurzivno deluje na način formulisanja i istraživanja pedagoški orijentisanih predmeta istraživanja. Usvajanjem metoda iz drugih društvenih nauka, pedagogija ispunjava samo jedan kriterijum naučnosti. Drugi kriterijum je objašnjenje sopstvenog teorijskog stava. Dakle, Palekčić (2023) smatra da su potrebni, kako on navodi „domaći” termini, teorijski specifični pristupi onome što se istražuje, umesto odvajanja izvorne pedagoške teorije od „spolja” usvojene metodološke. Ovo spada u pitanja vezana za metodološke pristupe koji se, kako je prethodno navedeno, razlikuju i kojima bi trebalo drugačije pristupiti. Jer, veliki je korak u napredovanju razumevanja darovitosti i nalaženja načina za podsticanje izvrsnosti istih napravljen kada su se u instrukcionom pristupu približile pedagogija, tj. didaktika i psihologija (Kovač-Cerović, 1990; Sternberg, 1996).

Tako su promene u metodološkom pristupu, tj. nastojanja ka instrukcionističkom pristupu istraživanju intelektualnih procesa (Kovač-Cerović, 1980) zbližile didaktiku i psihologiju, uključivanjem metakognitivne komponente, koja po svojoj suštini spada u neovigotskijanske tokove procesne dijagnostike, a istraživanja koja se na ovom pristupu zasnivaju koriste se teorijom Vigotskog kao jednim od izvora razmatranja metakognicije. Metakognicija, kao konstrukt značajna je za mentoring u podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih. Ove su napomene značajne, jer su deo suštinskih pitanja kojima se didaktičkim strategijama ide putem ka samoregulaciji učenja, a time i razvoja mišljenja, stvaranja funkcionalnih veza između različitih psihičkih procesa u toku razvoja, koje upravo didaktičke strategije treba da usvoje (šire: Stojanović et al., 2023).

Dakle, procesi koji su u tokovima podsticanja razvoja izvrsnosti imaju i ovo kao poseban aspekt konteksta u kome didaktičke strategije tragaju za faktorima koji su značajni u podsticanju izvrsnosti darovitih, tj. pomoći u situacijama njihovog neuspeha, ali sada u spoju faktorskog pristupa, s jedne strane, i idiografskog, fenomenološkog pristupa u modelima personalističkog pristupa fenomenu neuspeha darovitih studenata, s druge. Tako je prihvatanje instrukcionog pristupa u metodologiji psihologije njen direktan kontakt sa didaktikom, a time

i sa procesnom dijagnostikom; korišćenjem sposobnosti za učenje, pomera se težište sa inteligencije na sposobnosti za učenje, što je u funkciji predviđanja budućeg razvoja, čime se sposobnosti za učenje fokusiraju kao aspekt sposobnosti koji je povezan sa budućim aktivnostima – učenjem, a time i ka didaktičkim strategijama i metodama učenja koje su u funkciji podsticanja samoregulacije darovitih na putu ka izvrsnosti (Kovač-Cerović, 1998; Levkov, 1995; Stojanović et al., 2024). Ovakav, reklo bi se, mentorski pristup podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih neophodan je za didaktičke strategije (Kovač-Cerović, 1990). Ovo novo viđenje inteligencije kao sposobnosti učenja, ponovo otkriveno u teoriji kognitivnih potencijala Vigotskog, za didaktičke aspekte konteksta u kome se istražuju, ili organizuju mentorske aktivnosti u podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih, značajan je, jer se, prema širini zone narednog razvoja, procenjuje brzina učenja, transfer, odnosno efikasnost učenja (Kvašček, 1978). Ovim se u svom modelu Cigler koristi (šire: Ziegler, 2019a, b; Ziegler et al., 2006), kako bi iz procenjene širine ocenio koliko je pomoći subjektu potrebno da bi rešio problem (široka zona znači da će se potreba za instrukcijama smanjivati – funkcija transfera). Transfer ima u savremenim kognitivnim teorijama ključnu ulogu u pojmu sposobnosti za učenje, što je u skladu sa viđenjem inteligencije kao procesa učenja u ideji Brauna, Ferara i Kampionea (Braun, 1987) koji, između ostalog, zaključuju da na pojmovno određenje metakognicije značajno utiču istraživački i teorijski nalazi i stavovi, ali je trenutno u istraživanjima najčešće prihvaćeno određenje ovoga konstrukta kao kognitivnog fenomena višeg reda, kao kognicija o kogniciji – metakognicija, odnosno o intelektualizaciji različitih kognitivnih funkcija, uključujući i sâm intelekt. Ova nova paradigma za dijagnostičke postupke razvoja značajno je doprinela sigurnijoj personalizaciji u mentorstvu izuzetnosti darovitih, tako da je osnov didaktičkih modela u samoregulaciji kojima se osigurava pospešivanje vraćanja na put ka izvrsnosti neuspešnih darovitih studenata, tj. napuštanje negativnih obrazaca ponašanja i zanemarivanje akademskih aktivnosti.

Teorijski kontekst i modeli samoregulacije dale su teorije samodeterminacije (Pintrich, 2004 a, b; Deci & Ryan, 2002, 2008), a u njima je pažnja posvećena posebnom aspektu ličnosti pojedinca kao faktor personalizacije didaktičkih postupaka kao najefikasnijem principu pomoći neuspešnim darovitima Takođe, kao značajni faktori u nalazima istraživanja navode se i verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih, koje su u situacijama neuspeha darovitih prva slika koja ukazuje na suštinu uzroka neuspeha. Razvojni put ovih modela išao je uzlaznom linijom. Tako osamdesetih godina prošlog veka kognitivni modeli učenja ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju. Glavni promotori ovog pristupa su Pintrich i Cimerman (Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Pons, 1986), koji ističu konstruktivnu prirodu samoregulacije, smatrajući da nadgledanje, regulisanje i kontrolisanje sopstvenog učenja uključuje kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne faktore (Nikčević et al., 2019). Danas se već naglašava mogućnost da se u socijalno-kognitivnim pristupima pojedinci nalaze u interaktivnom odnosu sa okolinom, tj. oni deluju na okolinu, kao što i okolina deluje na njih, što se, takođe, smatra značajnim u vraćanju darovitih neuspešnih na put samoregulacije.

U osnovi ovog shvatanja jeste teorijski pristup motivaciji koji podrazumeva reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih činilaca (Bojović, 2017). U kontekstu nastave, koncept motivacije studenata koristi se da bi se objasnio stepen pažnje i napora koje učenici ulažu u različite aktivnosti, koje mogu, ali i ne moraju biti u skladu sa ciljevima nastavnika. Jer motivacija za učenje je deo subjektivnih doživljaja učenika, vezanih za njihovu spremnost da se angažuju u nastavi i aktivnostima učenja, kao i njihovim razlozima za to (Suzić, 2006). Za ovo je značajno imati na umu da istraživanja (Carver, 2004) samoregulaciju definišu kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja u smislu doseganja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u

samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka. Ovo ukazuje na potrebu da u personalizaciji, kao najefikasnijem didaktičkom principu i strategiji, treba nastavnik da se rukovodi i nalazima o značaju verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihovim uticajem na formiranje standarda, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva, ili drugačije rečeno, faktori koji su značajni u nastojanjima da se neuspješni daroviti „vrate na scenu” (Cervone, 2004; Cervone et al., 2006; Luszczynska & Schwarzer, 2005a, b).

1.1. Teorijski kontekst: didaktički aspekti modela i faktora učenja darovitih

Za naslov ove studije značajno je imati na umu i praktične implikacije teorije samodeterminacije (Pintrič, 2003, 2004a; Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008) za didaktičke strategije i metodičke instrukcije, kao faktore samoregulacije akademskih postignuća i razvoja ličnosti darovitih. Poseban aspekt je *ličnost pojedinca kao faktor prevazilaženja stanja akademske neefikasnosti*. Kao značajni faktori u nalazima istraživanja navode se i *verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih*. U skladu sa prethodnim je i *aspekt učestvovanja ličnosti u procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanja misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva* (šire: Gojkov i Stojanović, 2011; Stojanović & Gojkov, 2023). Uz prethodno za određivanje didaktičkih strategija treba imati na umu i pitanja vezana za *funkcionalistički pristup u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, kao indikatora postignuća samoregulacije za definisanje standarda postignuća u šta spadaju i merenja PISA i TIMSS*.

Dakle, opšti pogled na prethodno ostavlja utisak izrazite kompleksnosti samoregulacije, koje didaktičke strategije treba da utkaju u fenomen obrazovanja na način koji vodi ka efikasnoj samoregulaciji darovitih. Jeste složeno i, kako će se dalje u tekstu videti, još nedorečeno, sa dosta otvorenih pitanja i opozitnih stavova, što ostavlja prostor za dalja istraživanja i predstavlja poziv za istraživače i praktičare za testiranje teorijskih postavki i suženih modela primene u praksi (Gojkov Rajić et al., 2021).

Nalazi istraživanja o prethodnim pitanjima osnov su novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja, koja su kognitivnu psihologiju usmerila ka posmatranju uloge konceptata *poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja* (Mischel et al., 1996; Pintrich, 2003, 2004a, b; Lončarić, 2014) i u okviru ovoga ka Bandurinoj (Bandura, 1977, 2006) socijalno-kognitivnoj teoriji, kojom se *vezi motivacije i kognicije* daje poseban značaj u učenju i u vezi sa prethodnim – *i sa didaktičkim strategijama i instrukcijama*, što je svakako značajno za vođenje studenata koji gube korak u akademskoj efikasnosti i usmeravaju se ka napuštanju motivacionih strategija koje pomažu akademske performanse, a neretko sledeći korak jeste formiranje depresivnih obrazaca ponašanja, koji se uočavaju kao najčešća karika u začaranom krugu depresivne samoregulacije, kao oblika manifestovanja reaktivnog ponašanja u vidu depresivnog stanja i manifestovanja akademske neefikasnosti, čije prevladavanje podrazumeva primeravanje didaktičkih strategija za promene pomenutih stanja

Ovome su, kako je već pomenuto, prethodile promene konceptualnog okvira intelektualnih procesa, koje su bile prvi korak u teorijskom kontekstu samoregulacije učenja, dakle, *ново viđenje inteligencije kao sposobnosti učenja, ponovo otkriveno u teoriji kognitivnih potencijala Vigotskog, instrukcionim pristupom u učenju, dovelo je didaktiku i psihologiju do bliskog susreta*. Prema širini zone narednog razvoja procenjuje se *brzina učenja, transfer, odnosno efikasnost učenja*. Iz pomenute širine „čita” se (procenjuje) *koliko je pomoći subjektu potrebno da bi rešio problem (široka zona znači da će se potreba za instrukcijama smanjivati (funkcija transfera)*. Transfer ima u ovoj teoriji ključnu ulogu u pojmu sposobnosti za učenje, s tim što Braun (Brown, 1987) reformuliše pojam transfera,

pridajući mu metakognitivnu regulaciju (metakognicija kao proces koji objašnjava transfer). Ovo je značajna tačka na kojoj se javlja skretnica ka odustajanju darovitih studenata od akademskih obaveza i skretanje ka reaktivnom ponašanju.

Interesovanja za strategije učenja u skladu sa pomenutim instrukcionim pristupom pokrenuta su, kako je pomenuto, *unazad tri decenije sa promenama konceptualnog okvira intelektualnih procesa.* Jedan od značajnih koraka u ovom pravcu učinila je *Teorija mentalnog samoupravljanja* (Sternberg & Kaufman, 2011), *kojom je Sternberg promenio tradicionalno gledište inteligencije, po kome je ista obuhvatna jedinstvena opšta sposobnost (g), ispod koje su hijerarhijski poređani nizovi specifičnijih nivoa sposobnosti, kao što su sposobnost fluida (sposobnost fleksibilnog i novog načina razmišljanja) i kristalizovana sposobnost (kumulativno znanje – Katel, 1963, 1973).* Dakle, *Teorija mentalnog samoupravljanja formuliše pojam uspešne inteligencije i sugeriše da je inteligencija složenija od shvatanja o opštoj sposobnosti* (Sternberg, 2011). Tako se pojam uspešne inteligencije, kako je Sternberg definiše, *odnosi na sposobnost postavljanja i ostvarenja lično značajnih ciljeva u životu, s obzirom na kulturni kontekst. Uspešno inteligentna osoba ostvaruje ove ciljeve pronalaženjem svojih snaga i slabosti, za dalje napredovanje sposobnosti i ispravljanje, odnosno prevazilaženje slabosti* (Sternberg & Grigorenko, 2002, 2005; Sternberg, 2011).

Dakle, istraživanje sposobnosti je ovom konceptualizacijom inteligencije išlo u susret pojedincu, odnosno ka razumevanju načina kojima pojedinac reguliše svoje učenje, te se sposobnosti ne shvataju kao monolitna mera, nego kao izuzetna, neuobičajena inteligencija. Ovim su se istraživanja usmerila ka didaktičkim aspektima, tj. ka mogućnostima nastavnika da stvori adekvatan kontekst učenja u svim oblastima.

Prethodne konstatacije ukazuju da se na kognitivni sistem i njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem, a u njemu se značajna pažnja posvećuje metakogniciji, kao osnovnoj razvojnoj promeni, koja se u dobroj meri može učiti i u toku obrazovanja oblikovati. Sternberg (2007) opisuje metakogniciju kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja. Moglo bi se zaključiti da je Sternbergova Trijarhična teorija intelektualnih sposobnosti bila osnov promena u istraživanju razvoja i učenja, a direktni impuls išao je iz *adaptivnog aspekta intelektualnih sposobnosti.* Time je Sternbergovo shvatanje intelektualnih sposobnosti u Trijarhičnoj teoriji inteligencije utiralo put ka formulisanju sveobuhvatnog objašnjenja prirode inteligencije kroz *teoriju uspešne inteligencije, zasnovanoj na široj definiciji sposobnosti.*

Za pitanje samoregulacije značajno je da Sternberg (2011) njenom suštinom smatra da se inteligencija može posmatrati kao sposobnost da se u životu postigne uspeh, koju ličnost prema svojim merilima, a i prema merilima svog sociokulturnog miljea, može definisati. Suština stvari je da uspeh zavisi od sposobnosti pojedinca da bude svestan svojih prednosti u svrhu ispravljanja slabosti ili nedostataka, dakle, u nastojanjima pomoći darovitima koji ne postižu očekivane efekte. Za prethodno se osnove nalaze u Sternbergovom shvatanju da je za postizanje uspeha, odnosno samoostvarenja, koje se smatra ciljem učenja i poučavanja a ostvaruje se prilagođavanjem, modelovanjem i izborom okruženja, neophodno postojanje balansa analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti (Sternberg, 1999).

Kontekst je, takođe, značajan faktor inteligencije za Sternberga (1985, 1999); shvata ga dosta široko: *znanje, sadržaji, interesovanja/motivacija, obrazovanje, istorijski period u kome osoba živi.* Istraživanja konstatuju da kontekst deluje na intelektualna postignuća u situacijama kada su problemi izomorfni – strukturalno jednaki i zahtevaju iste procese rešavanja, ali su situacije, sadržaji i sl., različiti. *Najviša postignuća individue vezuju se za sinergiju, sinhronizovano dejstvo sva tri vida inteligencije o čemu pri vođenju darovitih koji imaju minus fazu treba ovo imati na umu.*

Sternberg (1985) ističe značaj pojma metakognicije za samoregulaciju učenja i ponašanja, dajući joj regulacionu funkciju u samoregulacionom intelektualnom funkcionisanju, čime počinje veće interesovanje za upravljanje sopstvenom kognicijom, odnosno za kompetencije samoregulacije i na polju didaktike i predmetnih didaktika, odnosno

metodike (Sternberg, 2009), a potvrdu ovoga daju nalazi istraživanja koji naglašavaju njenu ulogu u ostvarivanju intelektualnih potencijala (Gojkov, 1995, 1996; Gojkov Rajić et al., 2021; Zigler et al., 2021). Metakognicija je, inače, svrstana u podteorije delatne komponente inteligencije, a ima funkciju upravljanja sopstvenom kognicijom. Za vođenje darovitih koji se nađu u fazi neuspeha neophodno je podstaći njene komponente i to na polju interesovanja darovitog u trenucima neuspeha, jer istraživanja potvrđuju korelativan odnos efikasnosti intervencije i treniranja veština učenja, dakle, efikasnost nastavnikovih nastojanja da novonaučene strategije samoregulacije učenici prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts & Cascaltar, 2006; Gojkov, 2008), a ovo viđenje strategija pokreće interesovanja i stvara sistem kojim se pokreće motivacija, iza koje ide uspeh, a uspeh je najbolji pokretač napora na prevazilaženju motivacionih prepreka i okretanju od akademskih obrazaca ponašanja, kao najčešćeg vida manifestacije neuspeha darovitih.

U rezimiranju Sternbergovog doprinosa razvoju samoregulacije značajna je njegova teorija inteligencije i u okviru nje shvatanje metakognicije, njene kompatibilnosti, što je doprinelo stvaranju konstrukta samoregulacionog učenja. Tako se samoregulacija definiše kao proces koji pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima, usmerenim ciljevima koje sâm određuje tokom vremena i u kontekstima koji su promenljivi (Karoly, 1993). Tokom istraživanja ovog fenomena, fokusirani su kognitivni modeli koji samoregulaciju učenja definišu kao metakognitivno regulisan proces koji za cilj ima adaptivno korišćenje kognitivnih taktika i strategija pri učenju (Gojkov, 2009).

Iz kratkog osvrta na Sternbergovo shvatanje inteligencije, metakognicije, konteksta, Trijarhične teorije i didaktičkih implikacija istih, zaključuje se da je njegovo shvatanje inteligencije dosta doprinelo poimanju samoregulisanog učenja. Stoga se isto koristi kao osnova za teorije koje su dalje objašnjavale samoregulaciju, te ih treba imati na umu u sagledavanju modela kojima su dalje traženi načini u proučavanju samoregulacije i u testiranju njihove praktične vrednosti ovog i drugih konstrukata, značajnih za učenje i poučavanje, isprepletanih na idiosinkratički enigmatski način i često zanemarivane u fazi neuspeha darovitih.

Značajan doprinos u ovom pravcu dala je i *Bandurina socijalno kognitivna teorija* (Bandura, 1993), koja samoregulaciju tesno vezuje za proučavanje kognitivnih procesa i uloge koncepata poput *ciljeva, motivacije i afekta*, kao *značajnih faktora u modelima samoregulacije* učenja i ponašanja, što je bilo trasiranje puta ka modelima samoregulacije putem definisanja *konstrukta samoeфикаsnosti* (Stankov, 2013; Stankov et al., 2014; Bandura, 1997a, b), koji ima *funkciju regulatora kojim pojedinac nastoji da dosegne postavljene ciljeve i izbegne neželjene*.

Vremenom, kognitivni modeli učenja silaze sa scene i ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju (Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000), te se u aktuelnim socijalno-kognitivnim pristupima pojedinci nalaze u interaktivnom odnosu sa okolinom, tj. oni deluju na okolinu, kao što i okolina deluje na njih. U osnovi ovog shvatanja jeste teorijski pristup motivaciji koji podrazumeva reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih činilaca (Bojović, 2017). To je za temu ovoga rada značajno jer se naglašava pojedinac i *njegova percepciji stvarnosti*. Nivo motivacije, emocija i ponašanja koje pojedinci preduzimaju ne zasnivaju se više na onome u šta sami veruju, nego na onome što je objektivno. U tom smislu, strukturu ličnih faktora motivacije i ponašanja čine:

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

Moglo bi se, nakon prethodnog, zaključiti da teorijsku osnovu za razumevanje podsticanja izvrsnosti darovitih, a time i suzbijanje mogućnosti za gubljenje interesovanja i motivacije za akademska postignuća darovitih u nastavi čini emancipatorna didaktika, koja je nastala na kritičkoj teoriji društva Frankfurtske škole i kritičke emancipatorne pedagogije. Habermas (1974, 1988) i dr. zastupnici kritičkog pristupa praksi zalagali su se za ostvarivanje emancipatornih interesa, što je značilo nastojanje da se osvoji i produbi znanje i da jedinka sebe izgradi kao ličnost koja će se izvući iz tradicionalno kulturnog determinizma i krenuti ka samoodređenju.

Emancipatorna pedagogija, zasnovana na emancipacijskom interesu, vaspitanje shvata kao komunikacijsko delovanje koje nastaje u slabostima trenutne stvarnosti pred horizontom buduće mogućnosti (Kenig & Zedler, 2001). Utemeljivač emancipatorske pedagogije Molenhauer (1976), a sa njim i drugi poznati predstavnici, poput Šalera, Klafkija, Herviga, Blankerca, Gizekea i dr. različito definišu emancipatornu pedagogiju. Molenhauer i Lempert naglašavaju subjektivni faktor u okviru emancipatorskog vaspitanja, držeći se Habermasovog poimanja emancipacije koje akcenat stavlja na celokupni proces emancipacije društva u čiji kontekst je uključen i proces emancipatorskog vaspitanja i obrazovanja (Wulf, 1978). U skladu sa prethodnim, u didaktički okvir pitanja neuspeha darovitih i načina pomoći u vraćanju interesovanja i motivacionih strategija za prevladavanje istog svrstavaju se i elemente pomenutih teorija, kojima se dalje kreiraju didaktičko-metodički aspekti.

Za didaktičko-metodički aspekt o pitanjima samoregulacije značajno je obratiti pažnju u toku učenja i poučavanja na *uverenja* onih koje poučavamo, jer istraživanja potvrđuju njihov uticaj na efekte koje će imati na potkrepljenje. Smatra se da *očekivanje u vezi sa potkrepljenjem više utiče na ponašanje, nego samo potkrepljenje*. Ovo pitanje značaja *očekivanja vezuje se i za samoeфикаsnost*, pod kojim se *podrazumeva centralni mehanizam ljudskog delovanja*, pojam koji uvodi Bandura (2006) i *određuje ga kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno ka postizanju željenih ciljeva* (videti: Stankov, 2013; Stankov et al., 2014; Stankov & Crawford, 1997). Bandura smatra da se *motivacija za učenje razvija postepeno delovanjem činilaca socijalizacije* kao što su *modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktne instrukcije od strane nastavnika* (Suzić, 2006). Dakle, moglo bi se zaključiti da motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata *napor, samoeфикаsnost, samoregulisanje, interesovanja, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispozicije ka učenju* (Suzić, 2005a, b). U kontekstu nastave koncept motivacije učenika se koristi da bi se objasnio stepen pažnje i napora koje učenici ulažu u različite aktivnosti, koje mogu, ali i ne moraju biti u skladu sa ciljevima nastavnika. Motivacija za učenje je deo subjektivnih doživljaja učenika, vezanih za njihovu spremnost da se angažuju u nastavi i aktivnostima učenja, kao i njihovim razlozima za to (Suzić, 2006). Za ovo je značajno imati na umu da novija istraživanja (Carver, 2004) samoregulaciju definišu kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka. Ovo ukazuje na potrebu da u *personalizaciji, kao najefikasnijoj didaktičkoj strategiji*, treba nastavnik da se rukovodi i nalazima o značaju verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihovim uticajem na formiranje standarda, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva (Cervone et al., 2004, 2006; Luszczynska & Schwarzer, 2005a, b), što može biti delotvoran „lek” za *napor ka samoeфикаsnosti, samoregulisanje interesovanja, kontrolu, usmerenost ka cilju i pokretanju dispozicija ka učenju*.

Istraživanja su, pored prethodnih faktora, dala značaj modelima kojima se podstiče preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, 2000, 2001, 2008a, b) uz koje se vezuje učestvovanje ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva

(Zimmerman, 1986, 2001). Za ovo je tesno vezano i pitanje funkcionalističkog pristupa u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, te je diskurs fokusiran na oksimoronski karakter obrazovnih standarda iz ugla indikatora postignuća. Zato se samoregulacija učenja posmatra iz ugla socijalne, ali i individualne perspektive. Nalazi primene Ciglerove (Ziegler) strategije razvoja izvrsnosti darovitih idu u prilog konstataciji da darovitost nema granice, tj. mi ih ne možemo odrediti, znati unapred, nego treba pojedinca voditi dokle njegova interesovanja i sposobnosti idu napred, a dokle je to – ne možemo znati unapred.

1.2. Nalazi istraživanja

Nakon prethodnih stavova i teorijskih shvatanja kao argumentacija, ili empirijska validacija, daju se nalazi istraživanja o tematici ove studije.

U eksplorativnoj studiji kojom su rukovodile namere da se komparativnom analizom nalaza prethodnih istraživanja sagleda značaj pojedinih faktora za defanzivne strategije samoregulacije darovitih studenata, kako bi se efikasnije primeravale strategije pedagoškog delovanja u smislu pomoći u prevladavanju depresivnih stanja i uticaja na samoregulisanje i akademsku neefikasnost i manifestovanje reaktivnog ponašanja, teorijski kontekst čine elementi Sternbergove trijarhične teorije inteligencije i Teorije mentalnog samoupravljanja, Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva i Teorije samoregulacije. Ispitanici su studenti univerziteta u Beogradu, Novom Sadu i Nišu (N= 927), od čega je 175 (16.1%) akademski darovitih (prosek na studijama 9.50). Osnovni nalazi odnose se na konstataciju da je među više posmatranih potencijalnih faktora slabe, ili negativne samoregulacije nađeno 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. Lončarić (Lončarić, 2014) u svojim istraživanjima navodi da formiranje depresivnih obrazaca ponašanja, napuštanjem *motivacionih strategija koje pomažu akademske performanse* nisu retka pojava među darovitima, te se uočavaju depresivne samoregulacije manifestuju kao oblici reaktivnog ponašanja u vidu depresivnog stanja i manifestovanja akademske neefikasnosti, čije prevladavanje podrazumeva primeravanje didaktičkih strategija za promene pomenutih stanja. Prethodna istraživanja koautora ove studije (Gojkov, 1998), kao i drugih autora (Lončarić, 2014), konstatovala su da ne mali broj darovitih tokom adolescencije „nestaje sa scene”. Nalazi (Lončarić, 2014; Gojkov, 1998) ukazuju da su faktori brojni, kako unutrašnji, tako i spoljni. Takođe, jasno ukazuju na činjenicu da pitanje pretvaranja potencijala u postignuća ima više aspekata, a svaki od njih značajan je za razumevanje kompleksnosti fenomena darovitosti i pomoć u podsticanju razvoja istog. Tako da se dâ zaključiti da se i danas postavlja pitanje koje su komponente motivacionih strategija značajan faktor akademskog uspeha/neuspeha darovitih, koliki je njihov uticaj na procese samoregulacije i akademsku efikasnost, ili koji faktori u pomenutoj kompleksnosti pospešuju, ili onemogućuju motivacione strategije samoregulacije u učenju darovitih, kako bi se u pedagoškom radu pomoglo darovitima da prevaziđu depresivne strategije samoregulacije. Treba imati na umu napomenu Lončarića (2014) da nalazi istraživanja (Ghatala et al., 1985) potvrđuju shvatanje 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). Ali, isti autor smatra i da je upućenost u veštine samoregulacije nedovoljan uslov za sigurno samoregulisanje aktivnosti učenja (Lončarić, 2014). Tako da postoje mogućnosti da studenti vladaju veštinama samoregulacije učenja, ali drugi faktori, poput motivacije, crta ličnosti, sredinskih okolnosti i sl., posreduju u tome da do samoregulisanja aktivnosti studenata ne dođe. Stoga se smatra značajnim da se sagledaju faktori koji pokreću korišćenje strategija samoregulacije. Kognitivisti osnovne pokretače

nalaze u percepciji studenata o korisnosti tih strategija (Ghatala et al., 1985), smatrajući ih značajnim za uspeh i obratno. Nalazi istraživanja, takođe, konstatuju da pozitivna procena subjekta da sredstvima kojima vlada može pomoći sebi da dođe do očekivanih, ili željenih ishoda predstavlja značajan faktor u samoregulaciji (Gojkov Rajić & Prtljaga, 2016). I istraživači, koji su svoje nacрте zasnivali na teorijskim osnovama socijalne kognicije, došli su do konstatacija o važnosti percepcija samoeфикаsnosti, kao faktora motivacije studenata pri korišćenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000, 2001, 2002). Za naslov ovog rada značajna je i činjenica da je istraživanjima potvrđeno 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, 2002), kao i da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je i da isti budu dovoljno privlačni studentima, da bi pokretali njihova interesovanja i motivisali ih za samoregulisanje učenja (Zimmerman, 2000, 2001). Nedostatak prethodno navedenih faktora otvara prostor za pojavu defanzivnih strategija, depresivnog stanja, odbijanje akademskih postignuća kao suprotnog ciljevima referentne grupe i ličnih ciljeva (Lončarić, 2014) i manifestovanje akademske neefikasnosti.

Prethodna shvatanja zasnivaju se na tzv. ciljnoj orijentaciji samoregulacije. Teorija ciljeva ukazuje na značaj ciljeva u objašnjavanju uspeha/neuspeha u motivaciji ka postignuću (Ames, 1992), tako što smatraju da je odnos strategija učenja i obrazovnih ishoda povezan sa različitim ciljevima koje ličnosti imaju u akademskim situacijama. Za naslov ove studije značajno je da ista teorijska orijentacija smatra da postoje dve vrste ciljeva: ciljevi učenja i ciljevi izvođenja (Dweck, 1988; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Teorija ciljeva ističe shvatanje da je ciljna orijentacija integrativni deo uverenja koja dovodi do različitih načina pristupa, angažovanju i reagovanju na situacije postignuća (Ames, 1992). Ista teorija, takođe, smatra da ciljna orijentacija odražava i vrste standarda koje osoba koristi za procenu vlastitog ponašanja ili uspeha, a te procene utiču na druga motivacijska uverenja, kao što su atribucije uzroka i emocije. Orijentacija na učenje usmerena je ka podizanju nivoa znanja, razumevanja, veština i kompetentnosti. Tako da je za subjekte koji su usmereni ka znanju karakteristično da procesuiraju informacije povezane sa zadatkom i ličnim nivoom veština, a uspeh percipiraju kao rezultat truda i upotrebe efikasnih strategija učenja (Dweck & Leget, 1988).

Rupčić i Kolić-Vehovec (2004) u zaključku istraživanja, posvećenog tematici ciljne orijentacije, samohendikepiranja i samoeфикаsnosti srednjoškolaca, ističu da su ciljevi pod uticajem kontekstualnih faktora i zbog toga su promenljivi, te bi učenje i poučavanje trebalo da se usmerava ka shvatanju znanja kao svrhe, smisla školovanja, a ne dobrih ocena. Ovo iz aspekta nastave upućuje na potrebe za podsticanje ciljne orijentacije ka znanju, od podsticanja *interesovanja* učenika/studenta, kroz aktivno učestvovanje u zadacima izazovnim, smislenim i povezanim sa svakodnevnim životom, do primene kriterijskog pristupa evaluaciji napredovanja učenika, koji jača osećaj samoeфикаsnosti, stvara grupnu ciljnu orijentaciju ka znanju i izaziva pozitivne stavove prema učenju, što danas ima sve jasniji predznak nestajanja (Gojkov, 2009).

Za naslov ove studije značajni su i nalazi Mer i Midžli (Maehr & Midgley, 1991), kao i Nikolsa i sar. (Nicholls et al., 1989), koji smatraju da u okviru orijentacije na postignuće treba obratiti pažnju još na ciljnu orijentaciju – *izbegavanje truda*, kao drugi aspekt orijentacije ka izvršenju. Iz prethodnog se dâ zaključiti da je veza između *usmerenosti ka znanju* i *adaptivnih obrazovnih ostvarenja jasnija nego ona koja se odnosi na izvođenje i pozitivnih / negativnih ishoda*. Pomenute razlike o dimenzijama orijentacije Elliot i Harackijević (Elliot & Harackiewicz, 1996) posmatraju kao suptilne odnose u obrazovnom procesu, smatrajući da su iste posledica određenih motivacijskih disproporcija. U konkretnim situacijama, to se vidi tako što se u osnovi orijentacije na izvršenje nalazi težnja za uspehom, a suprotno tome – u izbegavanju uključivanja u izvršenje zadataka jeste strah od neuspeha.

Iza prethodnog sledi zaključak da poznavanje ovih nalaza za praksu znači da bi orijentaciju studenta ka znanju i onu koja je usmerena ka izvođenju trebalo povezati u aplikativnim obrazovnim ishodima. Takođe, cilj izbegavanja izvođenja aktivnosti trebalo bi da se poveže sa manje adaptivnim obrascem ponašanja.

U istraživanju na uzorku studenata Eliot i Čerč (Elliot & Churh, 1997) zaključuju da je orijentacija ka izvršenju dvodimenzionalni konstrukt. Konstatovali su i da su orijentacija ka izvršenju i orijentacija ka znanju bili povezani sa većom intrizičnom motivacijom, dok je ciljna orijentacija izbegavanja izvršenja bila povezana sa manjom intrizičnom motivacijom. Smit, Sinkler i Čepmen (Smith, Siclair, & Chapman, 2002) nazivaju ove dimenzije orijentacijom demonstracije i izbegavanja sposobnosti. Autori smatraju da je njihovo odvajanje i dalje značajno, jer rezultati istraživanja potvrđuju različite povezanosti navedenih dimenzija sa obrazovnim ishodima. Većina istraživanja potvrdila je negativnu povezanost izbegavajuće dimenzije orijentacije na izvršenje i adaptivnih obrazaca kognicije, motivacije i ponašanja (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997). Urdan i Midžli (Urdan & Midgley, 2001) su utvrdili povezanost orijentacije na izbegavanje izvršenja zadataka sa većom upotrebom samohendikepirajućih strategija, dok je povezanost sa sniženom samoeфикасношću nađena u istraživanju Midlton i Midžli (Middleton & Midgley, 1997). Dakle, nalazi istraživanja o povezanosti adaptivnih obrazovnih ishoda i orijentacije na demonstraciju sposobnosti nisu jednoznačni. Tako Urdan i Midžli (Urdan & Midgley, 2001) ne pronalaze povezanost sa samohendikepiranjem, dok pozitivnu povezanost sa samohendikepiranjem pronalaze (Midgley et al., 1996). Takav rezultat smatra se logičnim, jer ako je neko zabrinut oko utiska koji ostavlja u upoređivanju sa drugima, češće će se uključivati u ponašanja koja mu pomažu da sakrije nedostatak sposobnosti. Bez obzira uključuje li samohendikepiranje stvarnog ponašanja (odgađanje obaveza, uključivanje u druge aktivnosti, konzumacija alkohola ili droga i sl.), ili osoba samo tvrdi da ima određene prepreke, oba načina imaju funkciju zamagljivanja veze između slabog izvršenja obaveza i sposobnosti (Harris & Snyder, 1986). Druga istraživanja (Urdan et al., 1998) su našla negativnu povezanost samohendikepiranja i školskih ocena, te samohendikepiranja i akademske samoeфикасноsti. Tice (1991) navodi da se studenti sa nižim samopoštovanjem više samohendikepiraju kada oseće strah da bi mogli podbaciti na nekom važnom ispitu, dok se učenici sa visokim samopoštovanjem više samohendikepiraju kada oseće da bi mogli uspeti na nekom izazovnom zadatku. Tice to objašnjava zaštićujućom i ojačavajućom ulogom samohendikepiranja za samopoštovanje.

Iz istraživanja pretvaranja potencijala u postignuća kojim su posmatrana ostvarenja darovitih nakon perioda od deset do petnaest godina (šire: Gojkov, 2008) izdvaja se samo nekoliko, za temu studije značajnih zaključaka, kao odgovora na pitanje: šta se nakon 10–15 godina dogodilo sa darovitima čije su sposobnosti obećavale visoka postignuća? Poseban akcenat stavljen je na faktore okoline koji su stimulisali, odnosno kočili razvoj. U istraživanju *faktora koji podstiču ostvarenje visokih potencijala, ispitano je 706 subjekata u vršaćkom regionu (bivši učenici osnovnih i srednjih škola starosti od 16 do 29 godina, koji su na testovima tokom školovanja pokazivali rezultate iznad 90-og percentila — 4.5% od osnovnoškolske, neselekcionisane populacije; u ispitivanje su uključeni subjekti 14 uzastopnih godišta)*. Pored rezultata merenja stepena razvoja intelektualnih sposobnosti, uzete je u obzir i procene osobina posmatranih pojedinaca (izveštaji i procene roditelja, opažanja i predlozi nastavnika, izveštaji voditelja sekcija, programa, trenera, samoocene) Takođe su uključena i zapažanja, kao i posebna kreativna postignuća, ostvarenja na izložbama, konkursima, takmičenjima u naučnim oblastima, kao i zapažanja pedagoga i psihologa u školi. *Urađena identifikacija proveravana je dugoročnim praćenjem (longitudinalno), te je u izvesnom smislu vršena procesna dijagnostika, jer su rano otkrivene visoke sposobnosti ispitivane praćenjem rada učenika, usmeravan je razvoj njihovih sposobnosti, tj. podstican razvoj ispoljenih potencijala ka ostvarenjima u toku školovanja. Od posmatranih je 3.5% nakon školovanja*

ostvarilo kreativna postignuća. Interesovalo je bilo usmereno ka pitanju: šta je to što veliki broj potencijalno darovitih „gura na marginu“? Dakle, pažnja je u ovom eksplorativnom istraživanju bila usmerena ka faktorima sredine koji podsticajno deluju na pretvaranje potencijala u performanse. Naime, nastojalo se da se, među brojnim karakteristikama okoline, uoče one koje bi bile jednako značajne za veći broj darovitih subjekata.

Široka lepeza specifičnih karakteristika okolnosti u kojima su se razvijali ispitani subjekti dala je u klaster analizi šest grupa. Dve najšire grupe sa najslabijim vezama odnose se na: 1) *naglašeno i jasno funkcionisanje porodice, emocionalne veze u porodici, jake i tople, dakle, stabilne karakteristike interakcija u porodici (atmosfera jasnih ciljeva, stimulativna podrška), i 2) slobodu u traganju za ostvarenjem i manifestovanjem interesa; konzistentnost konstanti u funkcionisanju sistema (okruženja). Najtešnje slaganje sa zapaženim ostvarenjima uočava se kod karakteristika sredine koje su se mogle svrstati u kategorije: a) socio-ekonomski i obrazovni status porodice, b) pomoć da daroviti doživi uspeh (izazovi, podrška interakcijom, alternativni oblici rada, stimulativni programi).*

Značajna je konstatacija o nemogućnosti da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala svih darovitih, što je još jedna potvrda kompleksnosti primeravanja didaktičkih strategija u personalizaciji rada sa darovitima, čemu prepreke stvara idiosinkrazija, koja rešenje vidi u personalizaciji i mentorstvu kao najefikasnijem metodu vođenja, koji najefikasnije može pomoći neuspehu darovitih i vraćanju na put kojim može doći do razvoja izvrsnosti.

Podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima morfogenični kompleks faktora. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; njihov složaj; adekvatno komponovanje u određenom momentu je presudno, kao i vrlo specifično za svaku osobu.

Namera da se uoče opšte karakteristike okoline, značajne za stimulisanje manifestovanja darovitosti, dovela je do zaključka da, u spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih crta, koje kao da na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, jedinstvenosti spolja (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i one iznutra (fizičke i mentalne crte) jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju. Česti su pojedinci čije su okolnosti imale negativne predznake, ali su njihove sposobnosti, ipak, našle svoj put, i obratno (šire: Gojkov, 1998), što se slaže sa nalazima epigenetskim modelom Simontona (2024).

Utišak je da je identifikovana struktura posmatranih odnosa toliko složena da se izdvojene klase mogu uzeti samo uslovno kao karakteristične. Kao druga strana istih procesa, nazire se nešto što bi se možda mogli nazvati *morfogeničnošću sklopa faktora sredine*. Karakteristike koje su se izdvojile kao značajne za postizanje vrhunskih razvojnih mogućnosti, kao da imaju specifično komponovanje kod pojedinaca, tj. kao da se u određenom momentu specifično strukturišu i dale su pozitivan, odnosno negativan doprinos razvoju.

Primenjena metodologija u ovom istraživanju nije imala takve domete da „uhvati“ ovaj specifični splet, koji kao da na poseban način ima nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te jedinstvenosti iznutra, u značajnim trenucima, uslovljene onima spolja (provocirane, pokrenute...), stvaraju posebnu formulu uspeha. Ovo objašnjava činjenicu da su često i u sličnim, ako ne identičnim nepovoljnim okolnostima, daroviti različito reagovali (šire: Gojkov, 1998).

Za jasnije sagledavanje problema, ili pitanja koje se nastoji u ovoj studiji bliže fokusirati, značajni su i nalazi koji ukazuju na činjenicu da se u slučajevima defanzivnih strategija prihvataju alternativni ciljevi i vrednosti, koji imaju funkciju da zaštite samopoštovanje i idu u pravcu korišćenja odbrambenog obrasca samoregulacije, radi zaštite ega (Lončarić, 2014). Takođe su nalazima, kao značajan faktor u slučajevima defanzivnih strategija, konstatovani specifični obrasci atribucija, poput spoljne atribucije neuspeha, izbegavanja zadataka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i

samohendikepiranje (Lončarić, 2014), što je u velikom broju slučajeva bio siguran put ka depresivnom obrascu kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija, među kojima se često sreću stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Dosadašnja istraživanja su zaključila i da se prethodna skica obrasca ponašanja može smatrati defanzivnom strategijom, koju karakteriše smanjivanje aktivnosti i povlačenje iz zadataka i interakcija, samopotvrđivanjem usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i izbegavanje situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. Lončarić (2014) navodi da se u najtežim slučajevima mogu kreirati situacije, koje, ako nastavnik na vreme uoči, mogu da dovedu do promene, odnosno „vraćanja u kolosek” (šire videti: Lončarić, 2014). Dakle, ohrabrujući su nalazi koji konstatuju da je moguće delovati u smislu korekcija u samoregulaciji, a siguran put vodi u pravcu vraćanja na motivacijske strategije, strategije učenja, za koje nalazi istraživanja (Ziegler et al., 2021, 2022) potvrđuju da su studenti strategijama samopomoći uspevali da idu u pravcu samokorekcija u samoregulaciji.

U tom smislu i nalazi jednog skorašnjeg istraživanja (Stojanović et al., 2023) kojima se posmatra odnos kompozita varijabli u samoregulacionom konstrukt, definisanom na istim teorijskim osnovama, kao i prethodno predstavljeno, ali, su ovde 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 (sa prosečnom ocenom iznad 9.50). 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 = 0.74 (Kolb, 2011), a za subskale od 0.67 do 0.77. Za Upitnik o stilovima poučavanja (TSK), kreiran za potrebe ovoga istraživanja, rađena je faktorska analiza. Pouzdanost merenja izražena Cronbach alfa koeficijentom bila je na ajtemima 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 ovoga faktora, uglavnom, čine elementi koji se mogu podvesti pod *mentalno samoupravljanje* (Sternberg, 1988, 1996, 1997), 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-emencipatornog 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).

Ukratko, nalazi ukazuju na statistički značajnu razliku u stilovima učenja između akademski darovitih i ostalih, ali i unutar poduzorka darovitih, što je potvrda nalaza da daroviti nisu u svakom pogledu homogena grupa. Isti nalaz odnosi se na korespondentnost nastavnih stilova i stilova učenja studenata, što je potvrda nalaza i u drugim istraživanjima (Pušina, 2014). Statistički značajne razlike u korist darovitih izražene su u *metakogniciji, kod intelektualnih i drugih veština, količini samostalnog rada i upornosti*. Takođe je značajno da su među faktorima postignuća, *intelektualne i druge veštine i količina samostalnog rada* bili u slabij pozitivnoj korelaciji sa *pragmatičnim stilovima učenja*, dok je briga nastavnika o

napretku studenata bila u korelaciji sa *aktivističkim stilom učenja studenata* (šire: Stojanović et al., 2023).

Opšti zaključak bi se mogao podvesti pod konstataciju da korelacije između nastavnih stilova i postignuća nisu bile značajne, što je potvrđeno i kanoničkom korelacionom analizom, čime se objašnjava obrazac korelacije odnosa između *stilova učenja i metakognitivnih strategija i potvrđuje potreba za personalizacijom poučavanja, a time i više prostora za mentorski rad sa studentima*.

Za naslov ove studije provokativni su i nalazi istraživanja, kojim su, takođe, posmatrane komponente samoregulacije (*samoregulisano učenje, akademska efikasnost, traženje socijalne pomoći, motivacione strategije, uverenost u kontrolu*). Nalazi idu u pravcu zaključka da *postoje razlike u izraženosti motivacijskih komponenti koje su se svrstale u kompozit koji obezbeđuje uspešnu samoregulaciju*. U grupu koja je na drugom kraju kontinuuma skale po izraženosti srednjih vrednosti svrstale su se sledeće komponente samoregulacije: *ispitna anksioznost; suočavanje sa neuspehom; atribucija neuspeha: ciljnih atribucija u učenju i atribucija neuspeha*. Prethodno upućuje na zaključak da su podaci indikativni za mogućnosti stvaranja depresivnog obrasca ponašanja koji umanjuje, ili blokira afirmativnu samoregulaciju, što može da vodi ka neuspehu (šire: Stojanović et al., 2022).

Nakon prethodnog, konstatacije i pitanja značajna i za ovu studiju odnose se na sledeće:

- Jedno od pitanja odnosi se na *adekvatnost faktorske analize u ovom istraživanju*. Naime, spoljna validacija utvrđenih faktora nije potvrđena. Ili, da li su neke opštije šeme, koje su neuhvative faktorskom analizom odgovorne za uspešno organizovanje adekvatnog sredinskog sklopa?
- *Pojava je očigledno dublje skrivena i složenija. Meta-analiza srodnih istraživanja došla je do nalaza kojima bi se mogla postaviti teza da osobine ličnosti i sposobnosti darovitih komuniciraju na jedinstven način, idiografski i uslovljavaju određene strategije za snalaženje u porodičnoj i široj sredini*. Ili da sagledamo ovaj problem iz drugog ugla, pitanjem: da li nađeni faktori imaju iza sebe realnu strukturu, dakle, da li je pomoću njih moguće realno opisati stvarno postojeće značajne složaje spoljašnjih okolnosti, odgovorne za podsticanje manifestovanja darovitosti, ili su ovi, faktori samo konstrukti i artefakti statističkih paketa, tj. istraživanja? Tako da se pitamo: koliko nađeni setovi – grupe osobina ličnosti i svojstava sredinskih uticaja – deluju na organizaciju ponašanja i uspeh darovitih?
- *Nije li moguće da darovitost, koja u ovom slučaju uključuje i kreativnost (zbog očekivanih kreativnih postignuća) zaiskri na jednom uzrastu, a onda, usled nedovoljne stimulacije, nestane? Nalazi upućuju i na mogućnost da se za nedovoljnost okri vi struktura ličnosti, tj. neintelektualna svojstva?*
- Izveštaji u evropskim časopisima govore o tome da još uvek empirijske studije nemaju konstantne i jedinstvene kriterijume za identifikaciju darovitih pojedinaca. Većina savremenih evropskih empirijskih studija uzima *postignuće i inteligenciju kao značajne kriterijume, a meta-analize ovih istraživanja konstatuju slabe nivoe korelacija između njih*, što im ne daje mogućnost pouzdanih generalizacija na osnovu rezultata različitih studija koje se odnose na darovitost. Zaključci ovih meta-analiza idu u pravcu mogućnosti da se u studijama u kojima su daroviti poređeni sa subjektima sa prosečnim nivoima talenta (na osnovu kriterijuma postignuća) zapravo *identifikuje motivaciona prednost u poređenju sa standardima zasnovanim na IQ*. Ovakvi nalazi otvaraju pitanje kriterijuma za identifikaciju darovitih u empirijskim studijama. A ono se vraća na početak, tj. na pitanje teorijske osnove, tj. koncepcije kojom se definiše darovitost. Jer rezultati dobijeni na osnovu jedne koncepcije darovitosti ne mogu se lako porediti sa rezultatima dobijenim na osnovu drugačije koncepcije darovitosti.

- Teorijska pedagogija, kao i druge nauke, iz osnovnih načela izvodi zaključke, ali, najpre, mora doći do ovih načela. Za to ne postoji naučni metod kao siguran put istraživanjima. Podrazumeva se da istraživači dolaze do opštih načela zapažanjima zajedničkih osobina koje dozvoljavaju tačnu formulaciju, a nalaze se u iskustvenim činjenicama. Ovo je, dakle, osnov za dedukcije i prepoznatljiv logički put za istraživanja, što bi se moglo uzeti kao davanje prednosti idiografskim istraživanjima u ovoj oblasti.
- *Pomenuti nalazi o praćenju napredovanja darovitih pojedinaca konstatuju, dakle, nemogućnost da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala darovitih, jer podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima morfogenični kompleks faktora. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; njihov složaj, adekvatno komponovanje je u određenom momentu presudno, kao i vrlo specifično za svaku osobu. U spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih faktora, koje na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, jedinstvenosti spolja (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i one iznutra (fizičke i mentalne crte) jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju.*
- Utisak je da je u sadašnjoj fazi razvoja metodoloških pristupa moguće tek nazreti kognitivne sklopove darovitih i njihove interakcije sa didaktičkim instrukcijama, te da je i ovo bez velike koristi ako se paralelno ne istražuju idiosinkratički i nomotetski aspekti, oba iz ugla značaja mnogostrukosti, isprepletanosti uloge ličnosti u kreativnosti, stilova mišljenja i učenja, kao mosta između kognicije i ličnosti, ličnosti i inteligencije i njihove korespondencije sa didaktičkim instrukcijama. U svemu ovome vidi se tračak nade za modele poput Ciglerovog, koji se u suštini zasniva na velikoj posvećenosti darovitom, dakle i dobroj didaktičkoj opremljenošću njega samoga, dakle, mentora, kao i upućenosti darovitog u značaj intra- i interfaktorskih relacija, što je prethodno pominjano u nalazima Stankova (Stankov & Crawford, 1997; Stankov et al., 2014; Stankov, 2013; Stankov & Lee, 2014).

Prethodna skica faktora destabilizacije darovitih i oblici manifestovanja istog ide dalje ka sagledavanju načina prevazilaženja problema. Aktuelna istraživanja idu u susret personalizaciji kao strategiji za samoregulaciju učenja za koju nalazi konstatuju efikasnije snalaženje u situacijama blokade afirmativne akademske afirmacije.

1.3. Personalizacija kao didaktički princip i strategija za podsticanje afirmativne samoregulacije darovitih u kontekstu neuspeha

Dosadašnja istraživanja nomotetskog i faktorskog pristupa u kognitivnoj psihologiji značajna su za didaktiku, posebno od kada se u metodološkom pristupu promenio kurs i prihvatio instrukcioni pristup, kako je prethodno pomenuto, tako da smo danas došli dotle da bez holističkog pristupa teško da se možemo više približiti sigurnijim didaktičkim strategijama u podsticanju izvrsnosti darovitih pojedinaca. Kompleksnost idiosinkrazije, kako je u *emergensko epigenetskom* modelu skicirana složenost genetičkog modelovanja, manifestovanja svojstava i njihovog različitog razvojnog puta, govori o činjenici da, iako ovo, kao i druga još uvek hipotetička shvatanja, dakle, teorijska, ukazuju na moguć put kojim treba ići. Pomenuta istraživanja pružila su informacije o odnosima intra i interpersonalnih faktora razvoja izvrsnosti. Ali, iza ovoga je didaktika i dalje u poziciji da treba da nastoji da transferom ovih nalaza u praktične pokušaje empirijski validira njihovu efikasnost. Brojni su modeli od kojih, ima se utisak, danas dosta obećava Ciglerov (Ziegler, 2019a, b; Ziegler & Stoeger, 2017) pristup mentorstvu kao najefikasnijoj strategiji i metodi u podsticanju izvrsnosti darovitih. Dakle, veliku podršku u istraživačkim pokušajima primene dobio je Ciglerov Ciklični model

self-regulacionog učenja (Ziegler, Daunicht, & Quarda, 2022). Cigler nas podseća da je samo pre 150 godina bilo malo sigurnosti oko suštine darovitosti. Tada je bilo samo prihvaćeno da bez darovitosti ne može biti izuzetnih postignuća, te se početkom XX veka, nakon konceptualizacije koeficijenta inteligencije, verovalo da je pronađeno rešenje: darovitim su smatrani oni subjekti koji poseduju IQ daleko iznad proseka (Stoeger et al., 2005, 2015, 2018; Stoeger, 2009).

Osvrti na ovo sada već tradicionalno shvatanje (Ziegler et al., 2017), konstatuju da savremena praksa još uvek definiše darovite osobe na osnovu visokog koeficijenta inteligencije (Stoeger et al., 2018), ali da su svi svesni činjenice da se darovitost ne može svesti na visok IQ, i samo na visok IQ (šire: Ziegler et al., 2022). Tako Cigler i sar. (Ziegler et al., 2017) posmatraju darovitost kao visoku verovatnoću da neko, uz odgovarajuću podršku, može (kasnije) razviti darovitost i dosegnuti izvanredna dostignuća (Ziegler et al., 2017). Cigler (Ziegler et al., 2022) navodi da se mora uzeti u obzir da darovitost ne ostaje ista kao što ni IQ ne ostaje ista, niti ostaje povećanje poput inteligencije tokom razvoja; umesto toga, darovitost se smanjuje bez odgovarajuće podrške. Kao što je slučaj i u mnogim domenima talenata, daroviti može, dakle, „izgubiti” svoj dar prilično brzo. Svaki dan bez podrške može na kraju smanjiti verovatnoću postizanja izvrsnosti; u nekom trenutku u rasponu od (ljudskog) razvoja, poslovni prostor darovitih mogućnosti može se smanjiti sve dok ga više ne bude (Ziegler, 2005). Isti autor, takođe, naglašava da je koncept inteligencije sa IQ u to vreme otežavao empirijska istraživanja u oblasti darovitosti. Kao argument navodi primere da su deca, budući nobelovci, isključivana iz studija o darovitosti, jer je njihov koeficijent inteligencije registrovan ispod postavljenog praga koeficijenta inteligencije (Stoeger, 2009). Kao rezultat toga, istraživanje darovitosti je postepeno okrenulo svoj pogled ka učenju, tj. pedagogiji i didaktici, a u ovome je, kako je prethodno pomenuto, učestvovala i kognitivna psihologija promenama u shvatanju konstrukta intelektualnih sposobnosti, instrukcionim pristupom intelektualnim sposobnostima (Sternberg et al., 2011).

Cigler (Ziegler et al., 2022) ističe da „Onaj ko uči, postaje darovitiji!”, smatrajući da većina intervencija učenja ima iznenađujući efekat proširenja postojećih praznina u postignućima i navodeći da, iako učenici nižeg spektra postignuća takođe imaju koristi od dodatne podrške, oni sa višim spektrom postignuća imaju još veći efekat, koji ima naziv Metjuov efekat (šire: Pfost et al., 2014). Zato Cigler (Ziegler et al., 2022) smatra da su mentori od neprocenjivog značaja u pomoći oko unapređivanja strategija učenja i za optimalnu podršku naglašava odnose mentora i mentorisanog/mentija, što je za neuspešne darovite ključna tačka u pravcu pokretanja potencijala i usmeravanje ka akademskom modelu samoregulacije. Po njemu je značajan istraživački pravac istraživanje visoko ostvarenih darovitih, odnosno osoba koje dosledno pokazuju izvanredne performanse na međunarodnom nivou (npr. Ericsson et al., 2018; Macnamara, Hambrick, & Oswald, 2014). Kao značajne zaključke iz ovih istraživanja izvodi sledeće konstatacije: *izvrsni stručnjaci su imali mnogo duže vreme učenja; njihovo učenje je bilo kvalitativno mnogo bolje (npr. korišćenje strategije učenja i praćenje učenja); naučili su sami izuzetnu količinu znanja*. Kao ilustracija navode se da su muzičari svetske klase izveštavali da su sami vežbali sviranje; veoma dobri muzičari, iz hobija, radije su radili na stvaranju muzike zajedno sa drugim ljudima (Ericsson, Krampe, & Tesch-Roemer, 1993). Treći važan deo istraživanja poredi najuspešnije učenike sa onima koji su sa prosečnim ishodom učenja (Ertmer & Nevbi, 1996). Kao interesantno navodi se nalaz da su razlike otkrivene izvan upotrebe strategija učenja – gde su istraživači prvobitno procenili disparitete. Dakle, uspešni učenici su bili znatno bolji od svojih vršnjaka u čitavom nizu drugih aspekata učenja. Ovo superiorno izvođenje ilustrovano je u procesnom modelu učenja koji predstavlja strukturu upućivanja u strategije samoregulisano učenja darovitih, tokom kojeg su isti, značajna, ali ne i jedina komponenta, između ostalih ključnih procesa.

Cigler je, zajedno sa Hajdrun Šteger (Stoeger & Ziegler, 2005), dao sažetu skicu ciklusa od sedam koraka, odnosno potprocesa samoregulisano učenja, kako ih autori nazivaju

(vidi šire: Ziegler et al., 2022). Duboko verovanje Ciglera i saradnika u efikasnost prikazanog cikličnog modela izraženo je napomenom da se samoregulisano učenje može naučiti (Stoeger, Fleischmann, & Obergriesser, 2015). Značajna je i napomena da su za svaki od koraka ciklusa, istraživači i praktičari razvili sofisticirane metode poboljšanja, tako da se kroz sav ciklus ide korak po korak. Dakle, koraci se uče i vežbaju. Takođe je vredno napomenuti uverenje da je efikasno učenje neuporedivo važnije od visokog koeficijenta inteligencije. Savremene koncepcije darovitosti sada se razlikuju od onih pre nekoliko decenija: Ključ za visoke performanse je efikasno učenje koje je ukorenjeno u strategiji samoregulisano učenja. Cigler (Ziegler, 2019a) fundira svoju didaktičku strategiju na pojmovima „Trijada učenja”, u kome modeluje instrukcije i provizije prilika za učenje i „Velikoj četvorki” za efikasno vođenje procesa učenja na putu ka izvrsnosti darovitih. Akcenat ove strategije je na učenju orijentisanom ka poboljšanju, personalizacije, fdbeku i uvežbavanju (Gojkov, 2008). Za prethodne pojmove vezuje i pojam ACTIOTOP, koji predstavlja „...heuristički model za istraživački program, namenjen da ispita i umanjí štetne motivacione uslove koji utiču na sholastična dostignuća” (Ziegler et al., 2004). Aktiotop model *opisuje strategiju sistemskog pristupa dostizanju izvrsnosti sa fokusom na neprekidan razvoj repertoara radnji/akcija, što ga čini jedinstvenim modelom darovitosti*. Uz pojam aktiotopa, Cigler i dr. (Ziegler et al., 2006, 2008, 2022) uvode i pojam *sociotopa koji podrazumeva objektivno definisan prostor za aktivnosti, dakle, odnosi se na specifičan set aktivnosti darovitog*. Cigler smatra da u okvirima bilo kog mentorskog programa, simultano mogu da se prate heterogeni ciljevi, od specifične lične podrške, do opštih razvojnih ciljeva i za to navodi potvrde brojnih autora (Allen et al., 2004; Burke & McKeen, 1996). Tako veliki niz ciljeva zahteva holistički pristup. Stoga, se o obrazovnim ciljevima mentorisanja raspravlja iz sistemske perspektive „Aktiotop modela darovitosti” (šire: Ziegler, 2005). Pregled strukture aktiotop modela darovitosti, ističe četiri komponente: *repertoar radnji, ciljevi, sredina i prostor za subjektivne akcije*. U radu sa darovitima koji imaju zastoj u napredovanju, one vode ka zaključku da mentorska podrška može da bude *najefikasnija didaktička metoda i dobra osnova za promociju personalizacije postupaka podsticanja, kao i holističkog pristupa u vođenju* (videti: Bloom, 1984). Za pitanja personalizacije posebno se danas sve više interesuju elektronski alati, hipermediji, a najdalje je otišla AI. Uz dobru opremljenost mentora, ovaj alat može darovitog, koji je „izašao iz stroja”, da vrati na put kojim je prethodno išao i razvija svoje potencijale do izvrsnosti.

Prethodni nalazi i njihovi teorijski konteksti, kao i modeli na njima zasnovani, skicirali su okvir u kome je stvorena osnova za cilj istraživanja, koji je usmeren ka proverí značaja grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Predmet istraživanja odnosi se na faktore neuspeha darovitih studenata, a namera je da se testira pitanje obuhvata faktora koji omogućuju neophodne informacije za primeravanje didaktičkih postupaka u prevazilaženju kriza darovitih koji manifestuju neuspeh, dakle, za dobijanje informacija za dizajniranje didaktičkih strategija za stimulisanje motivacionih koncepata darovitih studenata koji u krizama upadaju u defanzivne strategije. Pitanje na koje se traga za odgovorom jeste: kako predviđeni faktori doprinose formiranju fenomena neuspeha darovitih? Odabran je model kombinovanja psiholoških i socijalnih faktora, koji je inače najviše prihvaćen u drugim istraživanjima (Altaras, 2006). *Cilj istraživanja* je proveriti značaj grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Tako da je potrebno utvrditi koliko se daroviti akademski neuspešni studenti razlikuju od darovitih akademski uspešnih i ostalih. Iz prethodnog se fokus stavlja na sledeće zadatke:

- Ispitati povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja, merenih kroz pojedinačne indikatore, odnosno pojedinačnih pitanja upitnika DPPN, sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija.

- Ispitati relacije didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću, sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. U sklopu ovog istraživanja, kao intrapersonalni faktori se razmatraju kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI) i adresiranje uspeha (PSFP), dok se kao interpersonalni faktori odnose na motivacijske strategije (SMS) i metakogniciju (MAI). Osobine ličnosti (BFI) su posmatrane kao i interpersonalni i intrapersonalni faktori u sklopu ova dva cilja istraživanja.
- Ispitati moderatorski efekat pola i godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane.

Dakle, proveriti značaj faktora čiji se uticaj testira za neuspeh darovitih, a u okviru ovoga sagledati sledeće:

- Da li postoje statistički značajne razlike između akademski uspešnih darovitih studenata i akademski neuspešnih darovitih i ostalih studenata u odnosu na prediktorske varijable?
- Da li postoji povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja, merenih kroz pojedinačne indikatore, odnosno pojedinačna pitanja upitnika DPPN sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija?
- Kakav je odnos između didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima?
- Da li postoji moderatorski uticaj pola i godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane?

Varijable prediktori: fakultet; godina studija; srednja ocena na studijama; ocena razvoja potencijala i nivoa postignuća na studijama, pol; uspeh na kraju osnovne škole; priznanja tokom osnovne škole; uspeh na kraju srednje škole; priznanja tokom srednje škole; adresiranje uspeha/neuspeha; akademski self-koncept – akademsko samopouzdanje, motivacione strategije i samoregulacija; metakognitivne strategije učenja; crte ličnosti; postavljanje ciljeva; odnosi sa normativnim i diskurzivnim obrascima koji prvenstveno obuhvataju obrazovni sistem; procene korišćenja didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha kod posmatranih grupa studenata (akademski uspešni daroviti, akademski neuspešni daroviti i ostali).

Kriterijska varijabla: akademski uspeh.

Polazi se od pretpostavke da postoje značajne razlike između darovitih akademski uspešnih studenata i darovitih akademski neuspešnih u faktorima koji utiču na akademska postignuća, tako da utvrđivanje njihovog značaja, tj. predviđenog modela, može pomoći da se adekvatnije primeravaju didaktički postupci za prevazilaženje defanzivnih kriza i akademskog neuspeha darovitih.

Radne hipoteze:

- Postoje statistički značajne razlike između akademski uspešnih darovitih studenata i akademski neuspešnih darovitih i ostalih studenata u odnosu na prediktorske varijable, tj. predviđeni model faktora može da objasni razlike između akademski uspešnih i neuspešnih studenata.

- Postoji povezanost percepcije o adekvatnosti primenjenih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija.
- Postoji veza između didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima.
- Postoji moderatorski uticaj pola i godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, sa jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, sa druge strane.

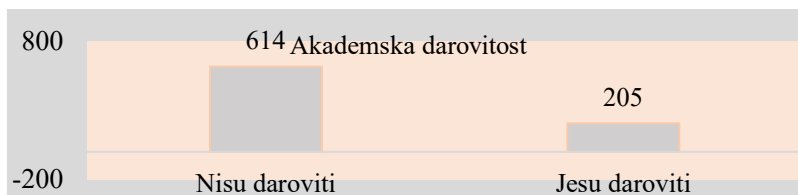
2. Metod

Za testiranje predviđenog modela faktora neuspeha darovitih studenata u ovom eksplorativnom istraživanju koristilo se sistematsko neeksperimentalno posmatranje, uz statističke analize kao zamene za eksperimentalne kontrole.

Uzorak. – U radu se poredе uspešni akademski daroviti studenti (prosek iznad 9.50), izvrsnost na prethodnim stepenima obrazovanja (nagrade na takmičenjima, izvanredna ostvarenja u raznim oblastima – umetnost, sport...) sa akademski neuspešnim darovitim studentima (defanzivni obrasci ponašanja, slabi obrazovni efekti, koji su na prethodnim stepenima obrazovanja ostvarivali izvrsnost u nekim oblastima obrazovanja) i ostalim studentima. Posmatra se: akademski self-koncept, motivacija, postavljanje ciljeva i odnosi sa normativnim i diskurzivnim obrascima koji prvenstveno obuhvataju obrazovni sistem. Uzorak studenata (833) sa univerziteta iz Slovenije, Hrvatske, Makedonije, Bosna i Hercegovina (BiH), Rumunije i Srbije formiran je na osnovu slobodnog opredeljenja studenata da se uključe (putem *Google Forms* platforme) u onlajn popunjavanje baterije instrumenata: *Opšti podaci*, *adresiranje uspeha/neuspeha*, *Skala motivacionih strategija (SMS)*, *Metacognitive awareness inventory – MAI*; *Upitnik za procenu adresiranja uspeha (PSFP)*; *Inventar kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI)*; *Crte ličnosti „Velikih pet” – BFIIV5*, *Didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha (DPPN)* – upitnik konstruisan za potrebe ovoga istraživanja.

Uzorak i procedura. – U istraživanju su učestvovala ukupno 833 ispitanika, od čega je većina ženskog pola (89.92%). Starost ispitanika se kretala u rasponu od 18 do 32 godine, pri čemu prosečna starost iznosi $AS = 23.32$ godine ($SD = 6.25$). Ubedljivo najveći broj ispitanika je u momentu sprovođenja istraživanja bio na osnovnim akademskim studijama (77.91%), odnosno na prvoj (33.97%) ili drugoj (26.29%) godini studija. Prosečna ocena, tokom studija, se kretala u rasponu od 6.00 do 10.00, pri čemu je prosečna ocena svih ispitanika obuhvaćenih uzorkom iznosila $AS = 8.49$ ($SD = .85$).

Odnos studenata koji ispunjavaju i koji ne ispunjavaju kriterijum akademske darovitosti je predstavljen Slikom 1. Od svih studenata obuhvaćenih istraživanjem, 25% ispunjava kriterijum akademske darovitosti. Primenom χ^2 testa za jednu varijablu, zaključeno je da je statistički značajno više studenata koji ne ispunjavaju pomenuti kriterijum, u odnosu na studente koji ga ispunjavaju ($\chi^2(1) = 204.25$, $p < .001$).



Slika 1. Odnos studenata koji ispunjavaju i koji ne ispunjavaju kriterijum akademske darovitosti

Prikupljanje podataka je trajalo tokom aprila i maja 2024. godine, pri čemu su svi ispitanici studenti koji studiraju na različitim fakultetima, koji su sa univerziteta iz Slovenije, Hrvatske, Makedonije, Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Rumunije i Srbije. Baterija upitnika je ispitanicima distribuirana u elektronskoj formi, putem *Google Forms* platforme. Pre učešća u istraživanju, ispitanici su informisani o ciljevima istraživanja nakon čega su obavešteni da popunjavanjem ankete ujedno daju i pristanak na učešće u istraživanju. Ispitanicima je takođe naglašeno da je učešće u istraživanju anonimno i dobrovoljno, kao i da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo u naučno-istraživačke svrhe. Za odgovaranje na sva pitanja iz baterije upitnika, ispitanicima je bilo potrebno oko 30 minuta.

Merni instrumenti. – Skala motivacionih strategija (SMS; Skala je osmišljena, od prikupljenih i prilagođenih skala, nađenih u različitim izvorima – Chapman, Skinner, & Baltes, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000; Lončarić, 2014; Paris & Paris, 2001; Schunk & Zimmerman, 2007; Ley & Young, 2001; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Dweck, 2000). Ovaj upitnik je namenjen proceni dve dimenzije motivacionih strategija: *strategije za podsticanje procesa učenja* (15 stavki) i *strategija za zaštitu samopoštovanja* (7 stavki). Upitnik obuhvata ukupno 22 stavke sa šestostepenom skalom odgovora Likertovog tipa (1 – uopšte se ne odnosi na mene; 2 – uglavnom se ne odnosi na mene; 3 – osrednje se odnosi na mene; 4 – uglavnom se odnosi na mene; 5 – u potpunosti se odnosi na mene).

IPIP Inventar „Velikih pet” (The IPIP Big Five Inventory – BFI; Crte ličnosti: Velikih 5 plus 2 – Čolović et al., 2014). Ovaj inventar obuhvata ukupno pet dimenzija namenjenih za procenu pet bazičnih dimenzija ličnosti – *Neuroticizam, Ekstraverzija, Savesnost, Prijatnost i Otvorenost*. Svaka dimenzija obuhvata ukupno 10 stavki na koje se odgovora putem petostepene skale Likertovog tipa (od 1 – u potpunosti se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem).

Upitnik o metakogniciji (Metacognitive awareness inventory – MAI; Schraw & Dennison, 1994). Sastoji se od 52 stavke sa binarnim formatom odgovora (*Tačno/Netačno*) i obuhvata dve dimenzije: *Znanje o kogniciji* (17 stavki) i *Regulacija kognicije* (35 stavki).

Upitnik za procenu Didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha (DPPN, rađen prema teorijskom okviru i nalazima prethodnih istraživanja: Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000; Gojkov Rajić et al., 2022). Obuhvata ukupno 30 stavki sa šestostepenom skalom odgovora Likertovog tipa (0 – najniži nivo primene do 5 – najviši nivo primene).

Upitnik za procenu adresiranja uspeha (PSFP; Adresiranje uspeha/neuspeha; ovaj upitnik predstavlja unidimenzionalnu meru adresiranja uspeha, odnosno samoprocenu uspeha na predmetima na kojima studenti ostvaruju najviše uspeha – najviše ocene, pohvale za ostvarenja i slično). Sastoji se od ukupno 9 pitanja, na koja ispitanici odgovaraju primenom petostepene skale Likertovog tipa (od 1 – najmanje, do 5 – najviše).

Inventar kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI; Crawford & Stankov, 1994). Ovaj upitnik predstavlja unidimenzionalnu meru za samoprocenu pamćenja i rezonovanja. Obuhvata ukupno 16 pitanja, na koja ispitanici odgovaraju primenom šestostepene skale Likertovog tipa (od 1 – u potpunosti se ne slažem, do 6 – u potpunosti se slažem).

Plan analize podataka

Eksplorativna faktorska analiza (engl. Exploratory Factor Analysis – EFA) primenjena je sa ciljem provere i opisa latentne strukture upitnika PSFP, MARCI i DPPN. Prilikom odabira broja faktora, a na osnovu EFA, primenjen je stroži kriterijum interpretacije Scree plot-a, odnosno Scree dijagrama. U odnosu na ovaj kriterijum, kao optimalno rešenje, zadržava se broj faktora koji se nalazi iznad tačke preloma na Scree plot-u. Kao metod

ekstrakcije faktora odabran je metod maksimalne verodostojnosti, odnosno maximal likelihood metod. Kao kriterijum selekcije stavki koje ulaze u finalno faktorsko rešenje, odabran je konvencionalno prihvaćen kriterijum, u odnosu na koji sve stavke koje imaju opterećenje više od .30 čine faktor na kojem imaju dominantno opterećenje.

Deskriptivni statistički metod je primenjen sa ciljem da se proceni da li je distribucija skorova na dimenzijama svakog od primenjenih upitnika u skladu sa pretpostavkom o normalnoj raspodeli/distribuciji, dok je Kronbahov α koeficijent primenjen sa ciljem procene pouzdanost dimenzija svakog od upitnika.

Testiranje razlika između grupa, u odnosu na ključnu nezavisnu varijablu, sprovedeno je primenom jednosmerne analize varijanse (engl. one-way analysis of variance; one-way ANOVA). Zavisne varijable u svim analizama predstavljaju sumacioni skorovi na dimenzijama svih pojedinačnih upitnika, dok nezavisnu varijablu predstavlja pripadnost grupi, koja je detaljno opisana u odeljku „Kategorije studenata u odnosu na darovitost i prosečnu ocenu”. Bonferoni test je odabran kao post hoc test, s obzirom na to da je procenjen veliki broj poređenja između parova grupa.

3. Rezultati

Deskriptivna statistika

Deskriptivni statistički parametri za dimenzije svih upitnika su predstavljeni Tabelom 1. U odnosu na parametre oblika distribucije, odnosno zakošenost i spljoštenost, zaključeno je da je distribucija skorova na svim dimenzijama pojedinačnih upitnika bliska normalnoj raspodeli. Vrednosti α koeficijenta ukazuju na zaključak da se pouzdanost dimenzija svih pojedinačnih upitnika kreće u rasponu od adekvatne do veoma visoke (od .67 do .96).

Tabela 1. *Deskriptivni statistički parametri*

Upitnik	Dimenzija	Min	Maks	AS	SD	Sk	Ku	α
BFI	Ekstraverzija	11	50	30.62	7.63	0.06	-0.37	0.81
	Prijatnost	16	50	39.99	6.24	-0.60	0.05	0.77
	Savesnost	15	50	37.44	6.78	-0.28	-0.50	0.77
	Neuroticizam	10	50	29.61	9.05	-0.14	-0.62	0.88
	Otvorenost	20	50	37.36	5.89	-0.08	-0.60	0.73
MAI	Znanje o kogniciji	20	34	30.74	3.15	-0.98	0.26	0.86
	Regulacija kognicije	41	70	63.22	5.43	-0.89	0.42	0.71
SMS	Podsticanje procesa učenja – metakog.	18	75	56.70	10.03	-0.65	0.23	0.78
	Zaštita samopoštovanja	7	34	17.08	5.40	0.34	-0.39	0.85
PSFP	Adresiranje uspeha/neuspeha	9	45	36.43	5.49	-0.69	0.99	0.76
MARCI	Kompet. pamćenja i rezon.	23	96	62.96	13.67	0.02	-0.41	0.92
DPPN	Dic. post. za prevaz. neusp.	0	145	98.74	27.87	-0.32	0.07	0.97

Napomena. Min – minimalna vrednost. Maks – maksimalna vrednost. AS – aritmetička sredina. SD – standardna devijacija. Sk – zakošenost (engl. skewness). Ku – spljoštenost (engl. kurtosis). α – Kronbahov α koeficijent

U odnosu na samoprocenu ostvarenosti potencijala tokom studija, najveći broj ispitanika smatra da je u umerenom (35.89%) ili u visokom stepenu (39.98%) ostvario svoj potencijal tokom studija.

Kada je reč o samoprocenu nivoa postignuća tokom studija, najveći broj ispitanika smatra je vlastiti potencijal ostario u umerenom (31.81%) ili u visokom stepenu (45.62%).

Kategorije studenata u odnosu na darovitost i prosečnu ocenu

Podela ispitanika u grupe u odnosu na visinu prosečne ocene tokom studija i prisustvo ili odsustvo priznanja tokom osnovne i srednje škole, predstavljena je Tabelom 2. Kada je reč o ispitanicima koji tokom osnovne i srednje škole *nisu imali priznanja*, 15.13% ispitanika je imalo prosek ispod 9.00, dok je 6.48% ispitanika imalo prosek iznad 9.00. S druge strane, kada je reč o ispitanicima koji su imali *priznanja tokom osnovne i srednje škole*, 47.66% ispitanika je imalo prosek ispod 9.00, dok je 29.05% ispitanika imalo prosek iznad 9.00. Dakle, dve trećine darovitih sa prethodnih stepena obrazovanja „nestalo je sa scene”, nisu ostvarili prosek iznad 9.00. To je značajan indikator delovanja faktora koji su ometali razvoj darovitih studenata. Informacije o prosečnoj oceni tokom studija nije navelo 1.68% ispitanika.

Tabela 2. Zastupljenost različitih grupa ispitanika u odnosu na prosečnu ocenu i prisustvo ili odsustvo priznanja tokom osnovne ili srednje škole

Kategorija	F	%
Prosek < 9.00, nema priznanja	126	15.13
Prosek > 9.00, nema priznanja	54	6.48
Prosek < 9.00, ima priznanja	397	47.66
Prosek > 9.00, ima priznanja	242	29.05
Nedostaje prosek	14	1.68

Razlike između grupa u odnosu na kategorije proseka i priznanja tokom osnovne i srednje škole

Prilikom poređenja grupa u odnosu na prosek i priznanja tokom osnovne i srednje škole, u nastavku teksta grupe su označene na sledeći način: NPNP (*Nizak Prosek, Nema Priznanja*), VPNP (*Visok Prosek, Nema Priznanja*), NPIP (*Nizak Prosek, Ima Priznanja*) i VPIP (*Visok Prosek, Ima Priznanja*). Poređenje četiri prethodno definisane grupe izvršeno je u odnosu na sve dimenzije svakog pojedinačnog upitnika.

Tabela 3. Rezultati analize varijanse

Upitnik	Dimenzija	F	DF	P vrednost
BFI	Ekstraverzija	1.247	818	.292
	Prijatnost	.600	818	.615
	Savesnost	3.268	818	.021
	Neuroticizam	3.115	818	.026
	Otvorenost	8.236	818	.000
MAI	Znanje o kogniciji	6.008	818	.000
	Regulacija kognicije	4.308	818	.005
SMS	Poticanje procesa učenja	5.814	818	.001
	Zaštita samopoštovanja	5.347	818	.001

PSFP	Adresiranje uspeha/neuspeha	7.873	818	.000
MARCI	Kompet. pamćenja i rezon.	8.087	818	.000
DPPN	Did. post. za prevaz. neusp.	.961	818	.410

Napomena. F – vrednost F količnika. DF – broj stepeni slobode (engl. degrees of freedom)

U Tabeli 3 evidentne su razlike između grupa, na dimenzijama svih upitnika za koje je analiza varijanse ukazala na statistički značajne razlike, što se vidi u podacima koji slede.

Na dimenziji *Savesnost*, grupa VPIP (*Visok Prosek, Ima Priznanja* – postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe (*Nema Prosek, Ima Priznanja*), dok na dimenziji *Neuroticizam* NPIP (*Nema Prosek, Ima Priznanja*) i VPIP (*Visok Prosek, Ima Priznanja*) grupe *postiću statistički marginalno više skorove od VPNP grupe (Visok Prosek, Nema Priznanja).*

Na dimenziji *Otvorenost*, grupa NPIP (*Nema Prosek, Ima Priznanja*) postiže marginalno statistički *značajno više skorove od NPNP grupe (Nema Prosek, Nema Priznanja)*, dok VPIP grupa (*Visok Prosek, Ima Priznanja*) postiže statistička značajno više skorove od NPNP grupe (*Nema Prosek, Nema Priznanja*). Na istoj dimenziji, grupa VPIP postiže statistički značajno više skorove od NPNP grupe, kao i statistički marginalno značajno više skorove od VPNP grupe. Otvorenost je još jedna crta ličnosti koja se u analizi varijanse pokazala kao značajna, a njena vrednost vezuje se za: sklonost osobe da istražuje nova iskustva, ideje, emocije i vrednosti. Povezana je sa maštovitošću, radoznalošću i kreativnošću. Tako da ovoj situaciji njena značajnost upućuje na potrebu da se u radu sa darovitima imaju svojstva karakteristična za otvorenost, poput: maštovitosti i kreativnosti, intelektualne radoznalosti, originalnosti i nekonvencionalnosti, otvorenost prema emocijama i unutrašnjem svetu, spremnost na promene i istraživanje i dr., a ovo za rad sa darovitima traži promenu stila rada u odnosu na tradicionalni, što se, pre svega odnosi na praćenje i podsticanje interesovanja studenata.

Na dimenziji *Regulacija kognicija*, VPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od BPNP i NPIP grupe, dok na dimenziji *Znanje o kognicijama* VPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPNP i NPIP grupe. Kada je reč o dimenziji *Podsticanje procesa učenja*, VPNP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe, dok NPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od VPIP grupe.

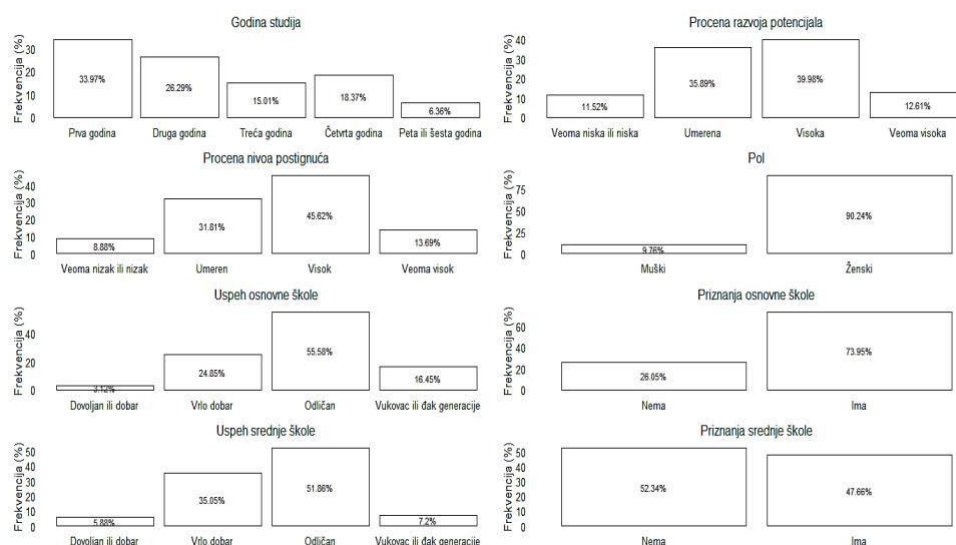
Na dimenziji *Zaštita samopoštovanja*, VPNP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe, dok NPIP grupa postiže statistički značajno niže skorove od VPIP grupe. Na dimenziji PSFP, NPNP grupa postiže statistički značajno niže skorove od VPNP i VPIP grupe, dok NPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od VPIP grupe. Na MARCI dimenziji, NPNP grupa postiže statistički značajno niže skorove od VPIP grupe, dok VPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe. Razlike između preostalih grupa nisu statistički značajne.

Odnos srednje ocene i preostalih (kategorijalnih) varijabli

Jednosmerna analiza varijanse primenjena je sa ciljem da se ispituju razlike u srednjoj, odnosno prosečnoj oceni, koju studenti imaju tokom studija, a u kontekstu nekoliko kategorijalnih varijabli. Drugim rečima, srednja ocena predstavlja zavisnu varijablu, dok kategorijalne varijable predstavljaju nezavisnu varijablu, u svakoj analizi po jedna. Uz rezultate analize varijanse, primenjena je i vizualizacija podataka za nezavisne i zavisnu varijablu, sa ciljem sticanja detaljnijeg uvida u strukturu podataka.

Slikom 2 su predstavljene učestalosti pojedinačnih kategorija svake nezavisne varijable. Primetno je da je najveći broj ispitanika na prvoj i drugoj godini studija, kao i da najveći broj ispitanika procenjuje svoj nivo postignuća, kao i razvoj potencijala na visokom ili umerenom nivou. Velika većina ispitanika je ženskog pola. U odnosu na uspeh, i u srednjoj i

u osnovnoj školi, najveći broj ispitanika je imao odličan uspeh. Kada je reč o priznanjima u osnovnoj školi, oko tri četvrtine ispitanika imaju priznanja. S druge strane, kada je reč o priznanjima u srednjoj školi, podjednak broj ispitanika ima ili nema priznanja.



Slika 2. Učestalost kategorija svih nezavisnih varijabli

Rezultati jednosmerne analize varijanse, kao i post hoc testova prikazani su Tabelom 4, dok je Slikom 3 predstavljena visina prosečne ocene u odnosu na kategorije (nivo) pojedinačnih nezavisnih varijabli. Statistički značajne razlike, u kontekstu visine prosečne ocene, identifikovane su na svim nezavisnim varijablama, sa izuzetkom pola, gde nisu identifikovane značajne razlike. U odnosu na godinu studija, ispitanici koji su trenutno na četvrtoj godini postižu statistički značajno više skorove od ispitanika koji su trenutno na drugoj godini. Kada je reč o oceni razvoja potencijala, nisu prisutne statistički značajne razlike jedino između grupe koja svoj razvoj potencijala procenjuje kao umeren i grupe koja svoj razvoj potencijala procenjuje kao veoma nizak ili nizak. Razlike između svih, odnosno poređenih grupa, jesu statistički značajne. U odnosu na ocenu nivoa postignuća, sve poređene grupe se statistički značajno razlikuju.

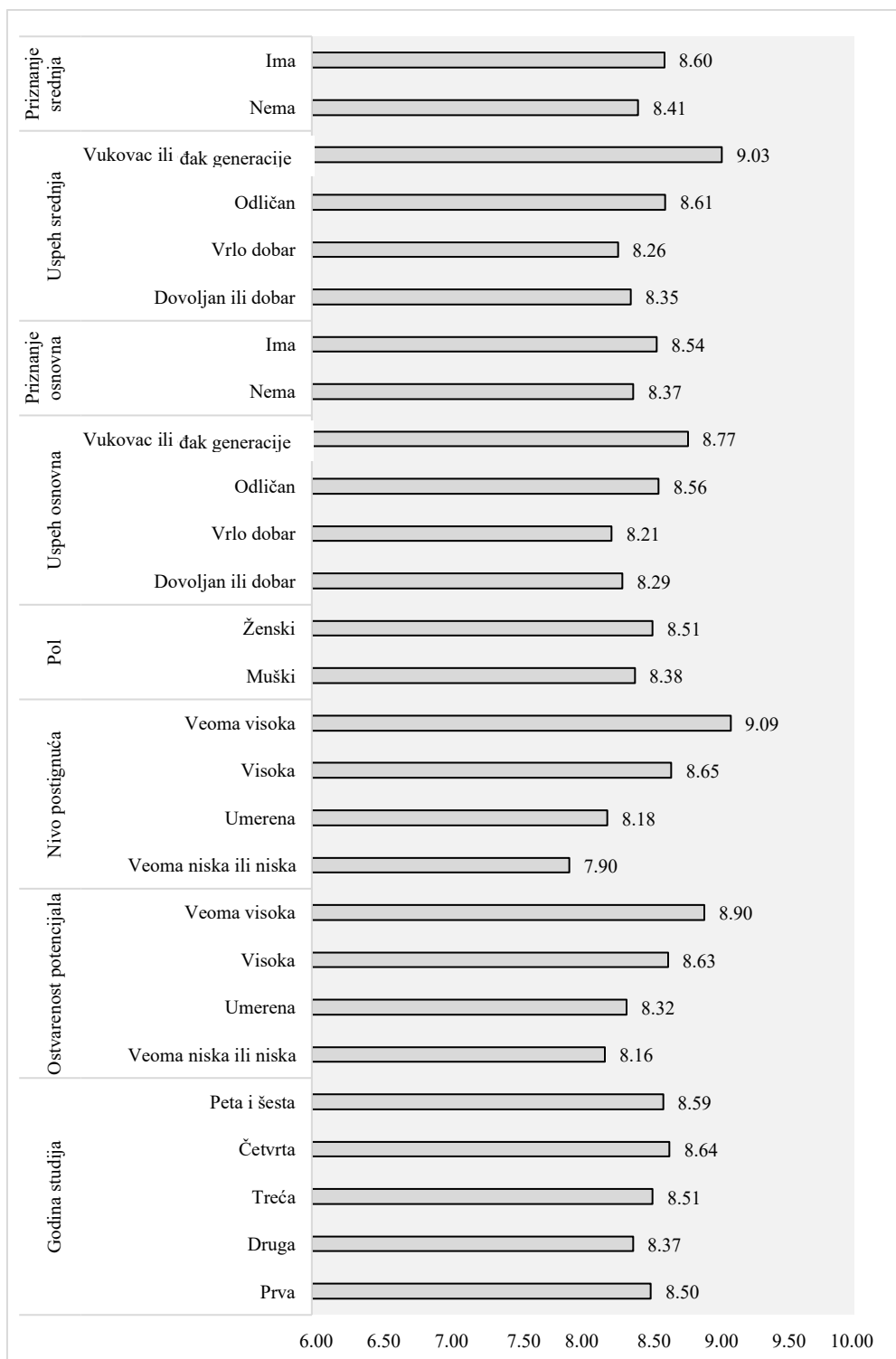
Kada je reč o uspehu na kraju osnovne škole, učenici koji su bili odlični u osnovnoj školi imaju statistički značajno viši prosek od učenika koji su bili vrlo dobri, dok učenici koji su bili vukovci ili đaci generacije imaju statistički značajno viši prosek od svih preostalih grupa. Takođe, učenici koji su imali priznanja tokom osnovne škole imaju značajno viši prosek od učenika koji nisu imali priznanja tokom osnovne škole. Identičan obrazac razlika je uočen kada je reč o priznanjima i uspehu u srednjoj školi.

Dakle, razlike su evidentne kod godine studija, gde su ocene više u višim godinama studija, što se može tumačiti na više načina, kao selekcija, tj. odustajanje od studija onih koji su „gubili korak”, sazrevanje, sticanje navika na stil učenja na studijama i dr. Za sigurnije tumačenje ovog nalaza nema dovoljno podataka u ovom istraživanju, jer to pitanje nije bilo u fokusu, ali bi za neko drugo istraživanje ovo, svakako, moglo biti interesantno.

Tabela 4. Razlike u prosečnoj oceni u odnosu na nivoe nezavisnih varijabli

Varijabla	Grupe koje se porede	AS _{DIF}	p vrednost
Godina studija (F (4, 814) = 2.533, p = 0.039)	Druga godina – Prva godina	-0.132	0.420
	Treća godina – Prva godina	0.014	1.000
	Četvrta godina – Prva godina	0.139	0.482
	Peta ili šesta godina – Prva godina	0.090	0.955
	Treća godina – Druga godina	0.146	0.539
	Četvrta godina – Druga godina	0.271	0.020
	Peta ili šesta godina – Druga godina	0.222	0.428
	Četvrta godina – Treća godina	0.125	0.736
	Peta ili šesta godina – Treća godina	0.077	0.982
	Peta ili šesta godina – Četvrta godina	-0.048	0.997
Ocena razvoja potencijala (F (3, 815) = 20.823, p = 0.000)	Umerena – Veoma niska ili niska	0.160	0.355
	Visoka – Veoma niska ili niska	0.466	0.000
	Veoma visoka – Veoma niska ili niska	0.735	0.000
	Visoka – Umerena	0.306	0.000
	Veoma visoka – Umerena	0.575	0.000
	Veoma visoka – Visoka	0.269	0.018
	Umeren – Veoma nizak ili nizak	0.280	0.035
Ocena nivoa postignuća (F (3, 815) = 56.123, p = 0.000)	Visok – Veoma nizak ili nizak	0.753	0.000
	Veoma visok – Veoma nizak ili nizak	1.189	0.000
	Visok – Umeren	0.473	0.000
	Veoma visok – Umeren	0.909	0.000
	Veoma visok – Visok	0.436	0.000
Pol (F (1, 814) = 1.750, p = 0.186)	Ženski – Muški	0.131	0.186
Uspeh na kraju osnovne škole (F (3, 815) = 14.464, p = 0.000)	Vrlo dobar – Dovoljan ili dobar	-0.079	0.968
	Odličan – Dovoljan ili dobar	0.268	0.375
	Vukovac ili đak generacije – Dovoljan ili	0.483	0.033
	Odličan – Vrlo dobar	0.346	0.000
	Vukovac ili đak generacije – Vrlo dobar	0.561	0.000
Priznanja osnovna (F (1, 817) = 19.805, p = 0.000)	Vukovac ili đak generacije – Odličan	0.215	0.041
	Ima – Nema	0.171	0.011
Uspeh na kraju srednje škole (F (3, 815) = 14.464, p = 0.000)	Vrlo dobar – Dovoljan ili dobar	-0.095	0.878
	Odličan – Dovoljan ili dobar	0.256	0.163
	Vukovac ili đak generacije – Dovoljan ili	0.674	0.000
	Odličan – Vrlo dobar	0.351	0.000
	Vukovac ili đak generacije – Vrlo dobar	0.768	0.000
Priznanja srednja (F (1, 817) = 10.670, p = 0.001)	Vukovac ili đak generacije – Odličan	0.418	0.001
	Ima – Nema	0.171	0.011

Napomena. AS_{DIF} – razlika u aritmetičkim sredinama prve i druge grupe. Ukoliko je $p < .05$, a AS_{DIF} je pozitivan broj, to ukazuje na zaključak da je aritmetička sredina prve grupe statistički značajno viša od aritmetičke sredine druge grupe. Ukoliko je $p < .05$, a AS_{DIF} je negativan broj, to ukazuje na zaključak da je aritmetička sredina druge grupe statistički značajno viša od aritmetičke sredine prve grupe.



Slika 3. Izraženost prosečne ocene u odnosu na nivoe nezavisnih varijabli

Relacije prosečne ocene i podbacivanja na studijama sa preostalim kontinuiranim varijablama

Višestruka regresiona analiza primenjena je sa ciljem da se ispita povezanost pojedinačnih determinanti uspešnosti studiranja sa visinom prosečne ocene tokom studiranja. Prosečna ocena predstavlja zavisnu odnosno kriterijumsku varijablu, dok pojedinačne determinante predstavljaju prediktorske, odnosno nezavisne varijable. Regresioni model se pokazao kao statistički značajan ($F(12, 806) = 7.57, p = 0.000$), pri čemu je na osnovu seta prediktora moguće objasniti 10.1% kriterijumske varijable ($R = .318, R^2 = .101$), što jeste značajno, ali iza ovoga ostaje pitanje šta je sa ostalih 90%. Ovo dalje treba imati u vidu kod tumačenja nalaza i zaključaka. Naime, ovaj nalaz ukazuje na mogućnost da su odabrani značajni faktori koji utiču na akademski uspeh studenata, ali isto tako i na mogućnost da testirani model nije obuhvatio sve faktore koji su za isti značajni. Kao značajan prediktor *negativnog smera* izdvaja se *Zaštita poštovanja (SMS)* ($\beta = -.159, p = .000$), dok se kao značajni prediktori pozitivnog smera izdvajaju *PSFP – adresiranje uspeha /neuspeha* ($\beta = .098, p = .020$) i *MARCI* ($\beta = .104, p = .012$). Ovaj nalaz je očekivan. U uvodnom delu ove studije navedena su istraživanja koja su ove faktore kao determinante uspeha već potvrdile (Lončarić, 2014). Rezultati su predstavljeni Tabelom 5.

Tabela 5. *Povezanost pojedinačnih determinanti uspešnosti studiranja sa visinom prosečne ocene tokom studiranja*

Prediktor	β	T – test	p vrednost
Ekstraverzija (BFI)	.021	.604	.546
Prijatnost (BFI)	-.066	-1.651	.099
Savesnost (BFI)	-.038	-.933	.351
Neuroticizam (BFI)	-.064	-1.741	.082
Otvorenost (BFI)	.070	1.696	.090
Znanje o kogniciji (MAI)	.061	1.196	.232
Regulacija kognicija (MAI)	.001	.017	.986
Skala motivacionih strategija (SMS)	.070	1.486	.138
<i>Zaštita samopoštovanja (SMS)</i>	-.159	-3.841	.000
PSFP (Adresiranje uspeha/neuspeha)	.098	2.324	.020
MARCI	.104	2.513	.012
DPPN	-.040	-1.030	.303

Sa ciljem da se ispita koje determinante su povezane sa podbacivanjem darovitih studenata na studijama, primenjena je binarna logistička regresiona analiza. Kriterijumsku varijablu predstavlja pripadnost ili ne pripadnost grupi darovitih studenata koji su podbacili tokom studija, dok su prediktorske varijable pojedinačne determinante uspešnosti studiranja. Regresioni model se pokazao kao statistički značajan ($\chi^2(12) = 31.46, p = .002$), pri čemu je na osnovu seta prediktora objašnjeno 5% kriterijumske varijable (Nagelkerke $R^2 = .050$). Kao značajni prediktori pozitivnog smera izdvajaju se *Neuroticizam* ($B = .026, p = .003$) i *Zaštita samopoštovanja* ($B = .044, p = .007$). *Znanje o kogniciji se izdvaja kao statistički marginalno značajan prediktor negativnog smera* ($B = -.064, p = .067$).

Nalaz da samo 5% kriterijumske varijable objašnjavaju navedene kriterijumske varijable ide u prilog pitanju koje ide u pravcu selekcije studenata pri upisu. Jer, poznato je, da se metakognitivne sposobnosti razvijaju na ranijim stupnjevima obrazovanja (Gojkov, 2006). Neuroticizam i zaštita samopoštovanja, kao deo motivacione strategije, samo su uobičajeni

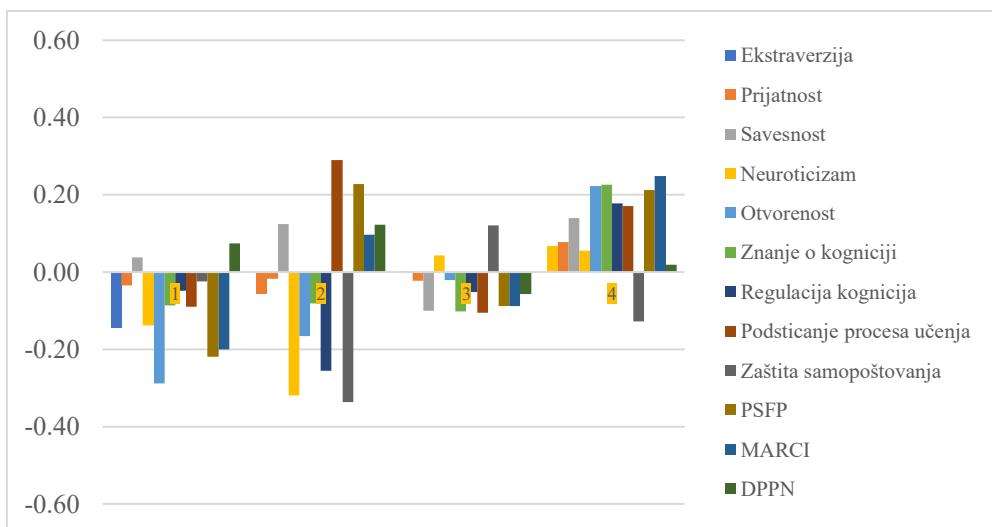
prateći deo neuspeha, koji služi odbrani ega, tj. zaštiti samopoštovanja. U Tabeli 6 vidi se da su u vezi sa neuspehom i sledeće determinante: *Savesnost (BFI)*, *Znanje o kogniciji (MAI)*, *PSFP-adresiranje neuspeha* i *Razvijenost samopercepcije* o pamćenju i rezonovanju. Tako da bi se moglo konstatovati da su nađene determinante dobro skicirale suštinu uzroka neuspešnih darovitih studenata o kojima izveštavaju i druga istraživanja, ali ostaje pitanje: da li je ovaj nalaz dovoljan za nastojanja da se teškoće u smislu vraćanja darovitog na kolosek daljeg uspešnog studiranja, ili je on rezultat uzetih determinanti na osnovu nalaza drugih istraživača? Ili da se drugačije postavi pitanje: da li svi podbacivači imaju samo ove determinante, ili imaju i neke druge? Tako da bi za drugo istraživanje bilo značajno uključiti i druge determinante zbog idiosinkrazije u, eventualnom, fenomenološkom pristupu. Tako da ovaj nalaz nema više domete od potvrde prethodno navedenih nalaza drugih istraživača u uvodnom delu ove studije, što ide, takođe, prethodno postavljenim pitanjima vezanim za metodološke aspekte istraživanja neuspeha darovitih, a time i mogućnost holističkog pristupa.

Tabela 6. *Povezanost pojedinačnih determinanti uspešnosti studiranja sa podbacivanjem darovitih studenata*

	B	S.E.	P vrednost	Exp(B)	95% interval poverenja	
					Donji	Gornji
Ekstraverzija (BFI)	.005	.010	.645	1.005	.985	1.024
Prijatnost (BFI)	.009	.014	.503	1.009	.982	1.037
Savesnost (BFI)	-.016	.013	.217	.984	.959	1.009
Neuroticizam (BFI)	.026	.009	.003	1.026	1.009	1.044
Otvorenost (BFI)	.014	.015	.344	1.014	.985	1.045
Znanje o kogniciji (MAI)	-.064	.035	.067	.938	.876	1.005
Regulacija kognicija (MAI)	.021	.019	.285	1.021	.983	1.060
Skala motivacionih strategija (SMS)	.001	.010	.959	1.001	.981	1.020
Zaštita samopoštovanja (SMS)	.044	.016	.007	1.045	1.012	1.079
PSFP – adresiranje /uspeha/neuspeha	-.019	.017	.246	.981	.950	1.013
MARCI	-.007	.006	.301	.993	.981	1.006
DPPN	.000	.003	.988	1.000	.994	1.006

Napomena. B – b koeficijent. S. E. – standardna greška B koeficijenta. Exp(B) – eksponent za B koeficijent. 95% interval poverenja – donji (2.5%) i gornji (97.5%) interval poverenja, odnosno procenjeni raspon u kojem se kreće vrednost b koeficijenta

Sa ciljem da se stekne detaljniji uvid u izraženost pojedinačnih determinanti, u svakoj od četiri grupe, vrednosti svih varijabli su standardizovane i prikazane Slikom 4. Grupu ispitanika koji imaju nizak prosek i nemaju priznanja (NPNP) karakterišu sniženi skorovi na *otvorenosti*, *PSFP* (adresiranje uspeha/neuspeha) i *MARCI*, dok grupu ispitanika koji imaju visok prosek i nemaju priznanja (VPNP) karakterišu sniženi skorovi na *Neuroticizmu*, *Regulaciji kognicija* i *Zaštiti samopoštovanja*, kao i *povišeni skorovi na Podsticanju procesa učenja* i *PSFP*. Grupa ispitanika koja ima nizak prosek i nema priznanja (NPIP) karakterišu prosečni skorovi na svim determinantama. *Grupa ispitanika koja ima visok prosek i ima priznanja (VPIP) ima povišene skorove na Otvorenosti, Znanju o kogniciji, PSFP /adresiranje neuspeha/ i MARCI.* Ovaj nalaz je potvrda prethodnog, jer ukazuje na polarizaciju determinanti, tako da uspešni daroviti nasuprot podbacivačima imaju izražene skorove na determinantama: *Otvorenost, Adresiranje neuspeha u dobrom pravcu, Regulaciju kognicije i Ovladanost strategijama učenja*, dakle faktora koji garantuju posvećenost učenju i uspeh.



Slika 4. Izraženost (Z) skorova u svakoj grupi pojedinačno, za sve determinante

Kanonička korelaciona analiza

Sa ciljem da se ispita povezanost između levog seta varijabli (*najviša prosečna ocena tokom studija i pripadnost grupi darovitih podbacivača*) i desnog seta varijabli (*godina studija, procena razvoja potencijala, procena nivoa postignuća, pol, uspeh na kraju osnovne škole, priznanja tokom osnovne škole, uspeh na kraju srednje škole i priznanja tokom srednje škole*), primenjena je kanonička korelaciona analiza.

Rezultati ove analize su ukazali na zaključak *da su statistički značajne i prva* ($r = .625$; $\lambda = .484$, $F(16, 1612) = 44.016$, $p = .000$) *i druga kanonička funkcija* ($r = .453$; $\lambda = .258$, $F(7, 807) = 29.749$, $p = .000$). Na osnovu levog seta varijabli je objašnjeno 24.7% *prve* i 75.3% druge kanoničke funkcije, dok je na osnovu desnog seta varijabli objašnjeno 17.3% *prve* i 19.4% druge kanoničke funkcije. Opterećenja pojedinačnih varijabli na kanoničkim funkcijama su prikazana Tabelom 7.

Kada je reč o prvoj kanoničkoj funkciji (koja je nazvana *daroviti neuspešni*), za nju je karakteristično da joj pripadaju nadareni studenti (visok prosek) koji su podbacili (levi set), kao i prisustvo priznanja u osnovnoj i srednjoj školi i visok uspeh na kraju osnovne škole.

Kada je reč o drugoj kanoničkoj funkciji, koja je nazvana *snižena ostvarenost potencijala i nivoa postignuća* – za nju je karakteristično da joj pripadaju studenti sa niskom prosečnom ocenom, kao i nadareni studenti koji su podbacili (levi set), dok je karakteristika ove funkcije, u odnosu na desni set, snižena ostvarenost potencijala i snižen nivo postignuća tokom studija, kao i lošiji uspeh na kraju osnovne i srednje škole. Ostaje iza ovoga isto pitanje: zašto su se ovi studenti našli na ovim studijama, da li je selekcija bila efikasna, ili su neki drugi faktori doveli do ove situacije? To se nije posmatralo u ovoj studiji, te bi bilo interesantno da se dublje ispituju razlozi stagniranja ili podbacivanja na studijama. Faktora ima verovatno više, a da li faktorski pristup može da dođe do onoga što se podrazumeva pod holističkim obuhvatom faktora, ili bi efikasniji biofenomenološki pristup?

Tabela 7. Standardizovana opterećenja varijabli na kanoničkim funkcijama

Set	Varijabla	F1	F2
Levi	Prosečna ocena	.277	-.961
	Nadareni studenti koji su podbacili (0 – ne; 1 – da)	.646	.763
	Godina studija	-.033	-.165
	Ostvarenost potencijala tokom studija	.092	-.573
	Nivo postignuća tokom studija	.109	-.899
Desni	Pol (1 – muško; 2 – žensko)	.041	-.090
	Uspeh na kraju osnovne škole	.326	-.361
	Priznanja u osnovnoj školi	.970	.181
	Uspeh na kraju srednje škole	.203	-.464
	Priznanja u srednjoj školi	.524	-.055

Sa ciljem da se ispita povezanost između levog seta varijabli (najviša prosečna ocena tokom studija i pripadnost grupi darovitih podbacača) i desnog seta varijabli, koji u ovom slučaju predstavljaju determinante uspešnog studiranja (*ekstraverzija, prijetnost, savesnost, neuroticizam, otvorenost, znanje o kogniciji, regulacija kognicija, podsticanje procesa učenja, zaštita samopoštovanja, PSFP, MARCI i DPPN*), primenjena je kanonička korelaciona analiza. Rezultati ove analize su ukazali na zaključak da je statistički značajne prva kanonička funkcija ($r = .342$; $\lambda = .864$, $F(24, 1610) = 5.068$, $p = .000$), dok druga kanonička funkcija nije statistički značajna ($r = .145$; $\lambda = .976$, $F(11, 806) = 1.581$, $p = .099$). Na osnovu levog seta varijabli objašnjeno je 57.4% prve kanoničke funkcije, dok je na osnovu desnog seta objašnjeno 24.3% prve kanoničke funkcije. Opterećenja pojedinačnih varijabli na prvoj kanoničkoj funkciji su prikazana Tabelom 7. Najviša opterećenja na prvoj kanoničkoj funkciju, iz levog seta imaju (niska) prosečna ocena i pripadnost grupi nadarenih studenata koji su podbacili. Kada je reč o desnom setu, najviša opterećenja imaju *niska savesnost, niska otvorenost, nisko znanje o kogniciji i niska regulacija kognicija, nisko podsticanje procesa učenja, visoka zaštita samopoštovanja, kao i niski PSFP i MARCI*.

Diskriminativna kanonička korelaciona analiza

Diskriminativna kanonička analiza (DKA) je primenjena sa ciljem da se napravi diskriminacija između četiri grupe definisane u odnosu na priznanja i postignuća tokom studija (prosečnu ocenu) u odnosu na preostale determinante postignuća studenata. U ovoj analizi, grupna pripadnost predstavlja nezavisnu varijablu, dok pojedinačne determinante postignuća studenata predstavljaju zavisne varijable. Rezultati DKA su ukazali na *postojanje tri diskriminativne funkcije*, pri čemu su statistički značajne prva ($\lambda = .879$, $\chi^2(36) = 104.265$, $p = .000$) i druga ($\lambda = .933$, $\chi^2(22) = 56.315$, $p = .000$) diskriminativna funkcija, dok treća diskriminativna funkcija nije statistički značajna ($\lambda = .987$, $\chi^2(10) = 10.248$, $p = .419$). Na osnovu prve funkcije moguće je objasniti 46.1% identifikovanih razlika između grupa, dok je na osnovu druge funkcije moguće objasniti 44.3% identifikovanih razlika između grupa. Tabelom 8 su predstavljena opterećenja zavisnih varijabli na prvoj i drugoj diskriminativnoj funkciji, dok su Tabelom 9 predstavljene vrednosti centroida grupa na prvoj i drugoj diskriminativnoj funkciji. Slikom 5 su predstavljene pozicije ispitanika, kao i centroida grupa, u dvodimenzionalnom prostoru, definisanom na osnovu izolovanih diskriminativnih funkcija. Prvu diskriminacionu funkciju, nazvanu *visoka akademska stabilnost*, definišu visoki skorovi na *otvorenosti*, PSFP-u i MARCI-u, kao i niski skorovi na upitniku *DPPN*. Drugu diskriminacionu funkciju, nazvanu *Niska akademska stabilnost*, definišu visoki skorovi na *Neuroticizmu, Otvorenost, Regulaciji kognicija i Zaštiti samopoštovanja*.

Tabela 8. *Standardizovana opterećenja (koeficijenti) zavisnih varijabli na kanoničkim diskriminacionim funkcijama*

Varijabla	F1	F2
Ekstraverzija (BFI)	.054	.001
Prijatnost (BFI)	-.168	.089
Savesnost (BFI)	-.053	-.141
Neuroticizam (BFI)	.027	.717
Otvorenost (BFI)	.430	.491
Znanje o kogniciji (MAI)	.176	-.299
Regulacija kognicija (MAI)	-.013	.585
Podsticanje procesa učenja (SMS)	.089	-.177
Zaštita samopoštovanja (SMS)	-.083	.598
PSFP	.555	-.196
MARCI	.335	-.105
DPPN	-.373	-.128

Tabela 9. *Centroidi grupa u odnosu na standardizovane vrednosti prve i druge diskriminacione funkcije*

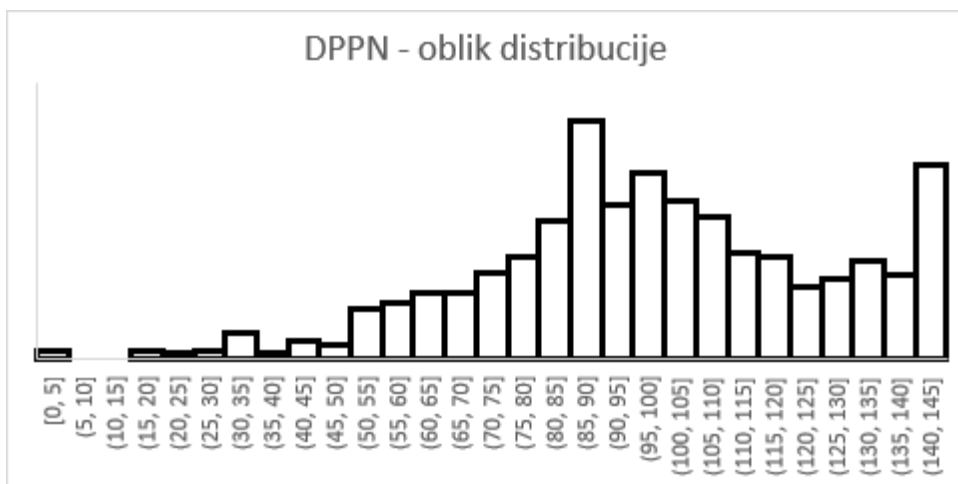
Grupa	Funkcija	
	F1	F2
NPNP	-.376	-.189
VPNP	.069	-.776
NPIP	-.097	.164
VPIP	.339	.003

Rezultati o odnosu akademske darovitosti (da/ne) i pitanjima upitnika DPPN

Povezanost akademske darovitosti (*da/ne*) sa pitanjima upitnika DPPN ispitana je primenom Poin-biserijskog koeficijenta korelacije, dok je povezanost preostalih varijabli (prosečna ocena, ostvarenost potencijala i nivo postignuća) sa pitanjima upitnika DPPN ispitana primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije.

- *Akademska darovitost ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 4, 5, 7, 28 i 29, kao i statistički značajne i negativne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 22, 24, 25, 26, 27 i 30.*
- *Prosečna ocena tokom studija ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 28 i 29, kao i statistički značajnu i negativnu korelaciju niskog intenziteta sa pitanjem 30.*
- *Ostvarenost potencijala i nivo postignuća ostvaruju pozitivne i statistički značajne korelacije niskog intenziteta sa svim pitanjima, sa izuzetkom poslednjeg pitanja, sa kojim nisu u statistički značajnoj korelaciji.*

Distribucija ukupnog skora na upitniku DPPN data je Slici 5, gde se vizuelno ukazuje na razlike u odnosu *akademske darovitosti, prosečne ocene, ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća sa didaktičkim strategijama i kontekstom učenja*



Slika 5. Distribucija ukupnog skora na DPPN upitniku.

Tabela 10. (DPPN) Relacije akademske darovitosti, prosečne ocene, ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća sa didaktičkim strategijama i kontekstom učenja

1	2	3	4	5
P1	-0.022	0.010	0.270	0.184
P2	0.059	0.071	0.231	0.201
P3	0.039	0.118	0.278	0.228
P4	0.087	0.162	0.284	0.263
P5	0.139	0.160	0.228	0.255
P6	0.034	0.051	0.240	0.177
P7	0.122	0.144	0.196	0.200
P8	-0.041	-0.005	0.294	0.248
P9	-0.059	-0.021	0.286	0.261
P10	0.034	0.061	0.296	0.279
P11	0.049	0.074	0.258	0.274
P12	0.040	0.089	0.263	0.278
P13	0.011	0.090	0.258	0.255
P14	0.021	0.093	0.241	0.252
P15	0.030	0.086	0.218	0.245
P16	0.019	0.114	0.181	0.219
P17	-0.050	0.003	0.237	0.201
P18	0.003	0.082	0.252	0.268
P19	0.043	0.103	0.201	0.212
P20	0.012	0.062	0.248	0.249
P21	-0.067	0.008	0.234	0.195
P22	-0.096	-0.027	0.214	0.156
P23	-0.068	-0.016	0.243	0.184
P24	-0.094	-0.003	0.259	0.209
P25	-0.121	-0.060	0.236	0.179
P26	-0.130	-0.044	0.251	0.231
P27	-0.104	-0.031	0.238	0.196
P28	0.093	0.163	0.215	0.236
P29	0.107	0.179	0.216	0.265
P30	-0.080	-0.092	-0.003	-0.029

Legenda:

1. Broj pitanja (DPPN) / 2.. Akademska darovitost / 3. Prosečna ocena / 4. Ostvarenost potencijala / 5. Nivo postignuća.

P1–30: P1 Na predavanjima i vežbama se daje objašnjenje svrhe časa i zadataka koji se rade tokom časa. P2 Nastavnici i saradnici pomažu studentima da ostvare kratkoročne akademske ciljeve. P3 Nastavnici i saradnici pomažu studentima da ostvare dugoročne akademske ciljeve. P4 Na predavanjima i vežbama se ukazuje studentima na dugoročne koristi koje donosi znanje ili vještina koju student treba da usvoji tokom časa. P5 Studenti se upućuju na to kako da povežu zadatke koji se rade na predavanjima i vežbama, sa situacijama iz stvarnog sveta. P6 Znanja koja se stiču na predavanjima i vežbama u skladu su sa interesovanjima studenata. P7 Znanja koja se stiču na predavanjima i vežbama su integrisana u programске sadržaje/akademski rad. P8 Tokom predavanja i vežbi, studentima se nudi autentičan izbor u vezi sa načinom na koji žele da uče nove sadržaje. P9 Tokom predavanja i vežbi, studentima se nudi autentičan izbor u vezi sa načinom na koji žele da pokažu znanja u vezi sa novim sadržajem. P10 Tokom predavanja i vežbi studentima se nude instrukcije koje su na optimalnom/izazovnom nivou. P11 Nastavnici i saradnici stvaraju mogućnosti za trenutnu povratnu informaciju o uspehu pojedinaca u aktivnostima u učionici. P12 Postoji razumevanje za neuspeh studenata od strane nastavnika i saradnika. P13 Primetno je zalaganje nastavnika i saradnika u radu sa uspešnim studentima, sa ciljem da studentima pomognu da artikuliraju svoje razloge za izbor ili propust koji su napravili. P14 Primetno je zalaganje nastavnika i saradnika u radu sa uspešnim studentima, koje ima za cilj da studenti ulože maksimalan napor u savladavanju novih znanja i vještina. P15 Nastavnici i saradnici prepoznaju uspešne radove studenata, sa ciljem da studenti prepoznaju sopstveni napredak i razvoj. P16 Nastavnici i saradnici dele svoje mišljenje sa uspešnim studentima, u vezi sa njihovim radovima (npr. seminarskim ili završnim radovima). P17 Nastavnici i saradnici ohrabruju uspešne studente da se takmiče sami sa sobom, kako bi pratili vlastiti napredak. P18 Nastavnici i saradnici prepoznaju razvoj i napredak uspešnih studenata. P19 Nastavnici i saradnici daju pohvale uspešnim studentima. P20 Nastavnici i saradnici podstiču razvoj vještina uspešnih studenata. P21 Nastavnici i saradnici razgovaraju sa uspešnim studentima o preprekama koje imaju, sa ciljem da im ukažu na dostupne opcije za prevazilaženje prepreka. P22 U slučaju kriza, prepreka i problema, nastavnici i saradnici pozivaju uspešne studente na konsultacije radi lakšeg prevazilaženja problema. P23 Nastavnici i saradnici podstiču uspešne studente da rade sa izazovnim i zanimljivim sadržajima. P24 Nastavnici i saradnici uspešno procenjuju koje su veštine učenja potrebne uspešnim studentima u trenucima krize. P25 Nastavnici i saradnici pomažu uspešnim da organizuju svoj rad i vreme učenja tokom krize. P26 Nastavnici i saradnici podstiču veštine samokontrole kod uspešnih studenata, kako bi savladali rasejanost i izbegavanje truda. P27 Nastavnici i saradnici pomažu uspešnim da planiraju akademske zadatke u trenucima neuspeha, ukazujući na njihove sposobnosti i veštine. P28 Tokom predavanja i vežbi, nastavnici i saradnici ostavljaju mogućnost za otvoreni dijalog, nezavisno mišljenje, kritičnost i proširenje iskustava. P29 Na ovim studijama imam mogućnost za nezavisno mišljenje, kritičnost i proširenje iskustava. P30 Imam osećaj da sistem studija svojim normama i pravilima negativno utiče na učenje i dostojanstveno odustajanje od akademskih postignuća.

Prvi obrazac predstavlja najviši stepen slaganja sa kategorijom *umereno prisutno prisustvo* percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja, nakon čega, po frekventnosti, slede *veoma prisutno* i *izuzetno prisutno*. Dakle, *prvi obrazac* je ujedno i najzastupljeniji i primetan je u pitanjima 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 i 30; ona se odnose na: percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja koje idu u prilog *značajnom doprinosu akademskom uspehu, akademskoj darovitosti i usmeravanju samoregulacije učenja pri podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih studenata*.

Prethodne konstatacije idu u prilog potvrde *prve hipoteze*, jer konstatuju značaj didaktičkih strategija i instrukcija koje su u suštini didaktičkog vođenja u skladu sa principima personalizacije i autonomije učenja, kao osnove samoregulacije učenja. Percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja idu u prilog značajnom doprinosu akademskom uspehu, akademskoj darovitosti i usmeravanju samoregulacije učenja pri podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih studenata. Tako da i ovaj nalaz potvrđuje prethodne konstatacije da percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja najviše odgovaraju jednoj grupi studenata, što je po strukturi didaktičkih strategija i instrukcija, uglavnom, usmereno ka akademskoj darovitosti i usmeravanju samoregulacije učenja pri podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih studenata, što, kako se iz nalaza vidi, potvrđuje stepen izraženosti procene studenata.

Drugi manifestovan obrazac zasnovan je na kategorijama koje označavaju *viši stepen prisustva merenog fenomena*, formira se pitanjima sa rednim brojevima 4, 5, 19, 28 i 29. Treći je prisutan kod stavki sa rednim brojevima 1, 2, 3, 7, 11, 15, 16, 17, 18 i 20. Kod ovih stavki ispitanici *veoma retko biraju prve tri kategorije (nije prisutno, veoma malo prisutno i malo prisutno)*, dok su preostale kategorije odgovora znatno češće zastupljene. Prethodne konstatacije, takođe, govore o razlikama u procenama prikladnosti, koja je u suštini personalizacije, a koja je kao princip u ovom istraživanju izražena procenama studenata.

Povezanost akademske darovitosti (*da/ne*) sa pitanjima prilagođenosti didaktičkih strategija (DPPN) ispitana je primenom Poin-biserijskog koeficijenta korelacije, a povezanost preostalih varijabli (prosečna ocena, ostvarenost potencijala i nivo postignuća) sa pitanjima upitnika DPPN primenom Pearsonovog koeficijenta korelacije. *Akademska darovitost ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 4, 5, 7, 28 i 29, kao i statistički značajne i negativne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 22, 24, 25, 26, 27 i 30. Prosečna ocena tokom studija ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 28 i 29, kao i statistički značajnu i negativnu korelaciju niskog intenziteta sa pitanjem 30. Ostvarenost potencijala i nivo postignuća ostvaruju pozitivne i statistički značajne korelacije niskog intenziteta sa svim pitanjima, sa izuzetkom poslednjeg pitanja, sa kojim nisu u statistički značajnoj korelaciji. Dakle, posmatrano u celini, moglo bi se zaključiti da najefikasnije didaktičke strategije i instrukcije ostvaruju visoke pozitivne korelacije sa „Ostvarenost potencijala” i „Nivo postignuća” i da imaju sledeće sadržaje (v. Tabelu 11):*

Tabela 11. *Korelacije između pojedinačnih ajtema i varijabli „Ostvarenost potencijala” i „Nivo postignuća”*

Br.	Sadržaj ajtema	Ostvarenost potencijala	Nivo postignuća
P10	Optimalno izazovne instrukcije	.296	.279
P8	Autentičan izbor načina učenja	.294	.248
P9	Autentičan izbor načina prikaza znanja	.286	.261
P4	Dugoročna korist znanja	.284	.263
P11–P13	Povratna informacija i podrška uspešnima	~.258	~.274
P26	Podsticanje samokontrole kod uspešnih	.251	.231

Prethodne didaktičke instrukcije podstiču autonomiju, metakognitivne veštine, kao i dublje razumevanje. Sledeće didaktičke instrukcije i strategije, takođe pomažu, ali sa slabijim efektima:

- P3, P5, P6, P7 – *dugoročni ciljevi, povezivanje sa realnim svetom i akademskom strukturom;*
- P14–P20 – *pohvale, razvoj veština, rad sa uspešnima i*
- P28, P29 – *kritičko mišljenje i dijalog.*

Značajne su u razvoju akademskih kompetencija i motivacije negativne korelacije (posebno kod akademske darovitosti), a nalaze se kod sledećih ajtema (v. Tabelu 12):

Tabela 12. *Povezanost didaktičkih strategija sa akademskom darovitošću*

Br. ajtema	Didaktičke strategije i instrukcije	Akademska darovitost
P22–P27	Intervencije tokom krize, podrška uspešnima u izazovima	Negativne korelacije (npr. P26: -0.130, P25: -0.121)
P30	Osećaj negativnog uticaja sistema	-0.080, -0.092

Najveće pozitivne: P5 (.139), P7 (.122), P29 (.107) – sve vezane za nezavisno mišljenje, praktičnost i integraciju znanja.

Najveći uticaj na razvoj i postignuće imaju:

- jasna struktura i svrha didaktičkih instrukcija i strategija;
- dugoročno osmišljene strategije;
- autentičan izbor i izazovni zadaci;

- povratna informacija i podrška.

Negativne strategije se odnose na institucionalni pritisak i reaktivne mere.

Prethodni nalazi idu u prilog potvrde 1, 3. i 4. hipoteze kojima se konstatuje da postoji povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, kao i da postoji veza između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. Takođe se pretpostavka potvrđuje konstatacijom da su percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja u vezi sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, ali te veze su na nižem nivou od očekivanih. Takođe, uočava se da su razlike među procenama u prethodnim pitanjima značajne. Dakle, značajan je raspon između onih kojima su izuzetno odgovarale didaktičke strategije i konteksti učenja i onih koji su očekivali više, te njihovom akademskom uspehu nisu značajno doprinele.

Rezultati o povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa didaktičkim postupcima za prevazilaženje neuspeha (DPPN)

Za utvrđivanje povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa didaktičkim postupcima za prevazilaženje neuspeha (DPPN), primenjen je Pearsonov koeficijent korelacije i višestruka regresiona analiza.

Sa ciljem da se ispita povezanost svakog pojedinačnog interpersonalnog i intrapersonalnog faktora sa ukupnim skorom na upitniku DPPN, pri čemu se preostali faktori drže pod statističkom kontrolom, primenjena je višestruka regresiona analiza. U ovoj analizi DPPN predstavlja kriterijumsku varijablu, a pojedinačni faktori predstavljaju prediktorske varijable. *Regresioni model je statistički značajan* ($F(11, 807) = 26.22, p < .001; R = .513$), pri čemu je setom prediktora objašnjeno 26.3% kriterijumska varijable. U kontekstu intrapersonalnih faktora *kao jedini značajni prediktor pozitivnog smera se izdvaja adresiranje uspeha (PSFP), koji je ujedno i najbolji prediktor didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha (DPPN), kada se posmatra model u celini.*

Kada je reč o interpersonalnim faktorima, jedini *Od osobina ličnosti*, koji su posmatrani kao istovremeno i interpersonalni i intrapersonalni faktori, kao značajni prediktori se izdvajaju dimenzije *Prijatnost – u pozitivnom smeru* i *Otvorenost – u negativnom smeru*. Rezultati su predstavljeni Tabelom 13.

Tabela 13. *Parcijalni doprinos prediktora*

Faktor	Upitnik	Prediktor	r	β	T - test	p vrednost
Intrapersonalni	PSFP	Ukupni skor	.462**	.399	11.240	.000
	MARCI	Ukupni skor	.207**	.063	1.693	.091
Interpersonalni	MAI	Znanje o kogniciji	.265**	.005	.109	.913
		Regulacija kognicije	.299**	.144	3.305	.001
	SMS	Poticanje procesa učenja	.271**	.019	.455	.649
		Strategije samorelacije	-.090*	.033	.874	.382
Intrapersonalni i interpersonalni	BFI	Ekstraverzija	.102**	.029	.902	.367
		Prijatnost	.104**	.073	2.028	.043
		Savesnost	.233**	.058	1.570	.117

	Neuroticizam	.044	-.053	-1.590	.112
	Otvorenost	.013	-.170	-4.586	.000

Napomena. r – Pirsonov koeficijent korelacije. β – vrednost beta pondera, parcijalni doprinos predikciji. * $p < .05$; ** $p < .01$

Prethodni nalazi o *povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa didaktičkim postupcima za prevazilaženje neuspeha (DPPN)*, ukazuju na mogućnost da se *zaključi da postoji značajan odnos didaktičkih postupaka i interpersonalnih i intrapersonalnih faktora za podsticanje u prevazilaženju neuspeha i u podsticanju izvrsnosti u akademskoj darovitosti*, što ide u prilog potvrdi druge radne hipoteze.

Rezultati povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa akademskom darovitošću

Sa ciljem da se ispita povezanost interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa akademskom darovitošću, primenjen je Point-biserijski koeficijent korelacije i višestruka regresiona analiza. Kada je reč o bivarijatnim odnosima između varijabli (korelacija), *akademski darovitost ostvaruje statistički značajne relacije pozitivnog smera i niskog intenziteta sa adresiranjem uspeha (PSFP), kompetencijom za pamćenje i rezonovanje (MARCI), znanjem o kogniciji, podsticanjem procesa učenja i dimenzijama Prijatnost, Savesnost i Otvorenost*, kao i statistički značajnu korelaciju negativnog smera i niskog intenziteta sa *Zaštitom samopoštovanja*.

Sa ciljem da se ispita povezanost svakog pojedinačnog interpersonalnog i intrapersonalnog faktora sa akademskom darovitošću, pri čemu se preostali faktori drže pod statističkom kontrolom, primenjena je binarna logistička regresiona analiza. U ovoj analizi akademski darovitost predstavlja kriterijumsku varijablu, a pojedinačni faktori predstavljaju prediktorske varijable. Regresioni model je statistički značajan ($\chi^2(1) = 63.34$, $p < .001$) pri čemu je setom prediktora objašnjeno 10.8% kriterijumska varijable.

U kontekstu intrapersonalnih faktora kao jedini značajni prediktor pozitivnog smera se izdvaja kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI), što je ujedno i najbolji prediktor akademske darovitosti, kada se posmatra model u celini. Kada je reč o intrapersonalnim faktorima, kao statistički značajni prediktori se izdvajaju *Regulacija kognicije, u pozitivnom smeru i okviru Strategije samoregulacije deo koji se odnosi na Zaštitu samopoštovanja, u negativnom smeru.* U kontekstu osobina ličnosti, koje su posmatrane kao istovremeno i interpersonalni i intrapersonalni faktori, *nisu identifikovani statistički značajni prediktori.* Rezultati su predstavljeni Tabelom 14.

Tabela 14. *Parcijalni doprinos prediktora*

Faktor	Upitnik	Prediktor	r	b	Wald	p vrednost
Intrapersonalni	PSFP	Ukupni skor	.133**	.188	3.259	.071
	MARCI	Ukupni skor	.198**	.329	9.935	.002
Interpersonalni	MAI	Znanje o kogniciji	.109**	.203	2.289	.130
		Regulacija kognicije	.040	-.257	4.278	.039
	SMS	Poticanje procesa učenja	.157**	.153	1.504	.220
		Zaštita samopoštovanja	-.166**	-.322	9.053	.003
Intrapersonalni i interpersonalni	BFI	Ekstraverzija	-.003	-.084	.921	.337
		Prijatnost	.085*	-.006	.004	.951
		Savesnost	.077*	-.125	1.465	.226
		Neuroticizam	-.020	-.172	3.534	.060
		Otvorenost	.130**	.087	.719	.397

Napomena. r – Point-biserijski koeficijent korelacije. b – vrednost b pondera, parcijalni doprinosi predikciji. Wald – vrednost Waldovog test statistika. * p < .05; ** p < .01

Pol i godine studija kao moderatori između didaktičnih postupaka i akademske darovitosti

Sa ciljem da se ispituju moderacioni efekti pola i godine studija na odnos između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha, sa jedne strane, i akademske darovitosti, samoprocene nivoa postignuća tokom studija, samoprocene ostvarenosti potencijala tokom studija i adresiranja uspeha, sa druge strane, primenjena je analiza moderacije. Analiza je sprovedena u Hejzovom (Hayes) makrou za SPSS, primenom modela 1. Sprovedeno je ukupno osam analiza, pri čemu u svakoj analizi status kriterijumske varijable imaju didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha (DPPN).

Status moderatorske varijable imaju: pol i godina studija, pri čemu svaka varijabla ima status moderatora u četiri analize. Status prediktorskih varijabli imaju: akademska darovitost, samoprocena nivoa postignuća tokom studija, samoprocena ostvarenosti potencijala tokom studija i adresiranja uspeha, svaka u po dve analize.

4. Diskusija

Cilj istraživanja bio je da se proverí značaj grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Tako da se nastojalo doći do konstatacija o tome koliko se daroviti akademski neuspešni studenti razlikuju od darovitih akademski uspešnih i ostalih. Pitanja su bila usmerena ka razlikama između intrapersonalnih i interpersonalnih faktora kod akademski uspešnih i neuspešnih darovitih studenata (između: crta ličnosti: emocionalnih problema, antisocijalne aktivnosti, nestabilni self-koncept, nizak akademski self-koncept, niska motivacija i kriza identiteta, nisko postavljeni ciljevi, neakademski ciljevi i vezama intrapsihičkih faktora sa širim normativnim i diskurzivnim obrascima koji se odnose na obrazovni sistem). Nalazi su konstatovali da postoje značajne razlike između darovitih akademski uspešnih studenata i darovitih akademski neuspešnih u faktorima koji utiču na akademska postignuća, dakle, potvrdili su njihov značaj, a time je potvrđen i predviđeni model, koji je nastao na osnovu drugih istraživanja, za koji se pretpostavilo da može pomoći da se adekvatnije primeravaju didaktički postupci za prevazilaženje defanzivnih kriza i akademskog neuspeha darovitih. Isto se može konstatovati i za povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, čime se i ova pretpostavka potvrđuje, kao i veza između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademske darovitosti sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. Pretpostavljeni moderatorski uticaj pola nije potvrđen, dok je uticaj godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane, potvrđen.

Uticaj posmatranih faktora na uspeh studenata

Rezultati faktorske analize za upitnike PSFP (*Adresiranje uspeha/neuspeha*), MARCI (*Kompetencije pamćenja i rezonovanja*) i DPPN (*Didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha*) ukazuju na tri ključna faktora koja značajno doprinose akademskom uspehu studenata:

- *Psihološki i motivacioni faktori (PSFP).* – Faktor adresiranja uspeha i neuspeha, koji uključuje unutrašnje motivacione komponente poput interesovanja za predmet, upornosti

i samostalnog rada, kao i eksternu podršku od nastavnika i porodice, pokazuje da je lični angažman studenta i percepcija podrške značajan prediktor uspeha. Studenti koji su motivisaniji i koji doživljavaju podršku imaju veću verovatnoću da istraju u učenju i prevaziđu poteškoće, što direktno utiče na njihov akademski rezultat.

- *Kognitivne kompetencije (MARCI)*. – Kompetencije pamćenja i rezonovanja su osnovni kognitivni faktori koji omogućavaju efikasno usvajanje i primenu znanja. Visoka samopercepcija ovih sposobnosti doprinosi većem samopouzdanju i boljoj strategiji učenja, što povoljno utiče na rezultate na ispitima i drugim akademskim zadacima. Efikasno pamćenje i rasuđivanje olakšavaju povezivanje novih informacija sa već postojećim znanjem i rešavanje kompleksnih problema.
- *Didaktički postupci nastavnika i saradnika (DPPN)*. – Organizovani i ciljano usmereni didaktički postupci, kao što su *podrška u kriznim momentima*, *davanje povratnih informacija*, *pružanje izbora u učenju* i *motivisanje samokontrole*, stvaraju okruženje koje omogućava prevazilaženje neuspeha i kontinuirani razvoj studenata. *Aktivna uloga nastavnika u prepoznavanju i rešavanju problema studenata doprinosi povećanju akademske postojanosti i uspeha*.
- Nalazi, takođe, konstatuju da ovi faktori ne deluju izolovano, već u interakciji. Tako, kognitivne sposobnosti efektivnije su ukoliko student ima odgovarajuću motivaciju i podršku, a didaktički postupci mogu dodatno osnažiti kako motivaciju, tako i razvoj kognitivnih veština. *Stoga, uspeh studenata zavisi od kompleksnog spoja ličnih kapaciteta, motivacije i kvaliteta obrazovnog okruženja*. Svakako da se ovome priključuje i didaktički aspekt, odnosno fokusiranje na podršku u razvoju interesovanja, koja su ozbiljan podsticaj razvoja motivacije i podrška samoregulacije studenata, didaktičke strategije koje stoje u osnovi autonomije učenja i poučavanja i efikasno pomažu u prevazilaženju neuspeha. Sve ovo ima značaja za razvijanje programa i intervencije usmerene na jačanje kognitivnih kompetencija. Ovakav pristup može doprineti povećanju uspeha i smanjenju stope odustajanja studenata.

Praktične implikacije prethodnih konstatacija odnose se na razumevanje uticaja ovih faktora u smislu pomoći obrazovnim institucijama da: fokusiraju podršku na razvoj motivacije i samoregulacije kod studenata; implementiraju efikasne didaktičke strategije koje aktivno pomažu u prevazilaženju neuspeha; razvijaju programe i intervencije usmerene na jačanje kognitivnih kompetencija, a posledica ovoga je povećanje uspeha i smanjenju stope odustajanja studenata.

Prethodni nalazi upućuju na zaključak da ima osnova da se prihvati pretpostavka da postoje značajne razlike između darovitih akademski uspešnih studenata i darovitih akademski neuspešnih u faktorima koji utiču na akademska postignuća, tako da potvrda njihovog značaja, tj. predviđenog modela, može pomoći da se adekvatnije primeravaju didaktički postupci za prevazilaženje defanzivnih kriza i akademskog neuspeha darovitih.

Isto se može konstatovati i za povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, čime se i ova pretpostavka potvrđuje, kao i veza između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima.

Pretpostavljeni moderatorski uticaj pola nije potvrđen, ali je potvrđen uticaj godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane.

Nakon prethodnog, moglo bi se zaključiti da svi upitnici pokazuju jasne i pouzdane jednofaktorske strukture, što olakšava njihovu praktičnu primenu u daljim istraživanjima i

obrazovnim intervencijama. Posebno je značajno da studenti prepoznaju i vrednuju kako lične kapacitete (kao što su interesovanje, upornost, kognitivne sposobnosti) tako i podršku i didaktičke postupke nastavnika i saradnika kao važne faktore uspeha i prevazilaženja neuspeha.

Ovi nalazi podupiru važnost holističkog pristupa u obrazovanju, gde se individualni i sistemski faktori posmatraju u interakciji. Takođe, visok stepen pouzdanosti upitnika ukazuje da su razvijeni instrumenti prikladni za evaluaciju stavova i percepciju studenata, te se mogu koristiti za razvoj strategija usmerenih na unapređenje obrazovnog procesa, jačanje kompetencija pamćenja i rezonovanja, kao i primenu efektnih didaktičkih metoda sa ciljem prevazilaženja neuspeha.

Faktori koji su i u ovoj studiji potvrdili svoj značaj samo su deo konteksta i faktora koji mogu uticati u određenim momentima i biti uzrok neuspeha darovitih studenata, a kako se iz nalaza vidi – značajno mesto u prevazilaženju teškoća i savladavanju neuspeha ima i veza između didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitosti sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. Dakle, idiosinkrazija se i ovde pokazuje kao faktor koji traži korak dalje u poznavanju strukture pojedinca i mogućnosti primeravanja didaktičkih strategija i instrukcija i uopšte vođenja ka prevazilaženju neuspeha. Jer kako se videlo, dve trećine darovitih je ulaskom na studije „sišlo” sa liste darovitih. Ovo može da vodi ka pretpostavci da nisu imali adekvatne podsticaje, koji podrazumevaju personalizaciju postupaka, što se i u ovim nalazima vidi. Tako da bi se moglo zaključiti da su samoregulacija i razvoj potencijala darovitih tesno vezani, a iz didaktičkog ugla ovo podrazumeva personalizaciju, kao didaktički princip samoregulacije učenja, koji je karakteristika akademski darovitih i izvrsnih pojedinaca (Ziegler et al., 2022). Od prethodnih nalaza za diskusiju i dalje korake istraživanja, kao i za praksu, izdvajaju se uvidi koje u nastavku donosimo.

Faktorska analiza DPPN upitnika i Skri dijagram ukazuju na višedimenzionalnost percepcija o didaktičkim strategijama i konteksta učenja, što potvrđuje razlike u percipiranju didaktičke strategije kroz nekoliko distinktnih aspekata. Ovo je evidentno u neujednačenosti percepcija studenata o adekvatnosti primenjenih didaktičkih strategija i kontekstu učenja. Jer nalazi ukazuju da nisu svi studenti jednako zadovoljni ili da imaju slične utiske o nastavi, što može biti posledica različitih stilova učenja, očekivanja ili stila rada njih samih, ali i nastavnika. Ova heterogenost je značajna, jer signalizirana potrebu za personalizacijom didaktičkih pristupa, naročito u radu sa darovitim studentima.

Percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja i odnosa didaktičkih postupaka sa interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima značajna su potvrda potreba za personalizaciju u prevazilaženju neuspeha i podsticanju izvrsnosti u akademskoj darovitosti. Ovo je potvrda shvatanja o modelu Ciglera (Ziegler, 2017; Ziegler et al., 2019), koji faktore neuspeha darovitih studenata i načine prevazilaženja istih rešava personalizacijom didaktičkih postupaka u aktiotop i sociotop modelima koji su u osnovi usmeravanja samoregulacije učenja. Ciglerov model shvatanja darovitosti i načina prevladavanja teškoća na putu ka samoostvarenju darovitih, a time i mentorski pristup u podsticanju izvrsnosti, potvrđuju nalazi ovoga istraživanja. Tako se može konstatovati da se nalazi slažu sa konstatacijama iz teorijskog konteksta ove studije, a time i sa shvatanjima autora koji nalaze da daroviti pojedinci nisu homogena grupa, iako se po određenim karakteristikama razlikuju od drugih (ranija zrelost, sposobnost samoregulacije i dr. – Renzulli, 2005; Bandura, 1997; Ziegler et al., 2019). Ovim se potvrđuje testirana teza o značaju poznavanja intrapersonalnih i interpersonalnih faktora učenja darovitih studenata za personalizaciju didaktičkih instrukcija (crte ličnosti akademski self-koncept, motivacija, ciljevi, didaktički postupci). Ovo potvrđuju stavke koje ukazuju na podršku tokom kriznih situacija i neuspeha (P22–P27), koje imaju negativne korelacije sa prosečnom ocenom i

pozitivne sa ostvarenjem potencijala. Ovo može značiti da dodatna pomoć u kriznim trenucima može doprineti stabilizaciji uspeha i ličnom razvoju.

Podrška nastavnika kroz povratne informacije (P11), prepoznavanje napretka i motivacija (P13, P14, P19) povezani su sa boljim akademskim ishodima, što potvrđuje značaj aktivne uloge nastavnika u procesu učenja, odnosno važnost koraka u mentorskom pristupu poučavanju koji zastupa Cigler (Ziegler et al., 2017). Istovremeno, negativne korelacije pojedinih stavki (npr. P22, P24, P25, P26, P27) sa prosečnom ocenom ukazuju da studenti sa nižim ocenama izraženije osećaju potrebu za dodatnom podrškom, što je očekivano i sugerise da je cilj pomoći ovim studentima kroz usmerene didaktičke intervencije, jasno opisane u Ciglerovom modelu i potvrđene njegovim testiranjem u okviru STEM projekta (Ziegler et al., 2019).

Ovi nalazi naglašavaju da adekvatno osmišljene didaktičke strategije i kvalitetan kontekst učenja nisu samo faktori podrške u sticanju znanja, već i ključni elementi za razvoj samoregulacije, motivacije i izvrsnosti, posebno kod darovitih studenata. Pedagoške implikacije odnose se na personalizaciju nastavnih strategija i instrukcija potencijalima studenata sa fokusom na razvijanje metakognitivnih i motivacionih strategija kroz interakciju nastavnika i studenata i uvođenje sistematskih povratnih informacija i podrške u kriznim situacijama, kako bi se unapredila otpornost i održiv uspeh, što potvrđuje pristup Ciglera (Ziegler, 2017).

5. Zaključak

Dobijeni nalazi potvrđuju teorijski okvir koji povezuje didaktičke strategije sa akademskim uspehom i razvojem izvrsnosti. Precizna i višedimenzionalna procena didaktičkih postupaka omogućava identifikaciju ključnih faktora koji doprinose ili ometaju akademski razvoj, što predstavlja važan doprinos kako teoriji, tako i praksi visokog obrazovanja. Pritom nalazi ukazuju i da je značajno didaktičko vođenje, ali strategijama dobro usmereno tako da nastava nije previše didaktička, nego da se rad usmeri na studente, a nastavnik bude facilitator. Ovo u suštini menja pedagoški odnos – odnos posredovanja i apropijacije (obrazovanja i istraživanja), te se osnovnim načinom rada u nastavi visokog obrazovanja smatra dijalog. Nalazi ovog istraživanja idu u prilog stavovima Palekčića (Palekčić, 2006), koji nastavnim sadržajima daje poseban značaj, a prema Klafkijevoj (Klafki, 1985) teoriji kategorijalnog obrazovanja a pozivajući se i na Herbarta (Herbart, 1903), ukazuje na razliku između učenja i studiranja, značenje složenosti nastavnog sadržaja i važnost istraživanja tokom studija. Tako da nalazi ovoga istraživanja ostavljaju dosta prostora za razmišljanja i u ovom pravcu. Kao potvrda ovoga javljaju se novi didaktički impulsi poput prethodno pomenutih modela (Alosterični i drugi, šire: Giordan, 2000) kojima se faktorskim metodološkim pristupima, došavši do konstatacija o pedagoškim implikacijama, iste testiraju, ali u izmenjenom didaktičkom modelu koji nudi niz predloga koji prevazilaze konstruktivistički model, kao i okruženja za učenje.

Za naslov ovog teksta značajan je nalaz da učenje uključuje brojne, multifunkcionalne i višekontekstualne aktivnosti, a isto mobilise nekoliko nivoa mentalne organizacije koji na prvi pogled izgledaju različiti, kao i značajan broj regulacionih petlji (povratne informacije...), tako da je ovo odgovor na jedno od pitanja u uvodnom delu ove studije, koje traži odgovor na sledeće: da li nađeni faktori imaju iza sebe realnu strukturu, *dakle, da li je pomoću njih moguće realno opisati stvarno postojeće značajne složaje spoljašnjih okolnosti*, odgovorne za podsticanje manifestovanja darovitosti, ili su ovi faktori samo konstrukti i artefakti statističkih paketa, tj. istraživanja? Nalazi ovoga istraživanja pitaju *koliko nađeni setovi (grupe osobina ličnosti i svojstava sredinskih uticaja) deluju na organizaciju ponašanja i uspeh darovitih nije sasvim zatvorilo*, nego su samo potvrđeni nalazi prethodnih istraživanja o značaju faktora složenih u datom modelu. Zato se dalje prednost daje personalizaciji u mentorskom modelu

Ciglera i sar. (2022), jer se idiosinkrazija u susretu sa kompleksnošću konteksta može, koliko-toliko više približiti potrebama pojedinaca, posebno u kriznim periodima, a u nalazima ovoga istraživanja vidi se da to izborom posmatranih didaktičkih strategija i instrukcija u njima nije do kraja uspjelo, jer su nađene razlike u oceni istih između darovitih uspešnih i neuspešnih. Efikasnosti u smislu predupređivanja neuspeha dobro koristi upućivanje studenata i nastavnika u suštinu faktora koji pomažu efikasnosti odbrane darovitih studenata od neuspeha, kako bi sami sebi, uz pomoć mentora, mogli da pomognu, a naravno da pojedinačne mere bez sistemske podrške – ne daje očekivane efekte. Današnja situacija u organizacionom smislu (standardi, ekonomizam i tehnicizam u praćenju kvaliteta obrazovanja, nedovoljna priprema nastavnog kadra za očekivane kompetencije u radu sa darovitima i dr.) nije optimistična. Ostaje nastavniku da se sâm snalazi na putu sopstvenog uzrastanja u izgradnji efikasnog stila mentorstva, bez koga će visok procenat skidanja sa liste darovitih, koji su na prethodnim stupnjevima obrazovanja, kako je i ovo istraživanje konstatovalo, imali karakteristike izvrsnosti, biti ne manji, nego i veći.

Pomenuti nalazi o praćenju napredovanja darovitih pojedinaca konstatuju, dakle, nemogućnost da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala darovitih, jer podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima morfogenični kompleks faktora. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; njihov složaj, adekvatno komponovanje u određenom momentu presudno je, kao i vrlo specifično za svaku osobu. U spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih faktora, koje na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, jedinstvenosti spolja (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i one iznutra (fizičke i mentalne crte) – jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju.

Utišak je da je u sadašnjoj fazi razvoja metodoloških pristupa moguće tek nazreti kognitivne sklopove darovitih i njihove interakcije sa didaktičkim instrukcijama, te da je i ovo bez velike koristi ako se paralelno ne istražuju idiosinkratički i nomotetski aspekti, oba iz ugla značaja mnogostrukosti, isprepletanosti uloge ličnosti u kreativnosti, stilova mišljenja i učenja, kao mosta između kognicije i ličnosti, ličnosti i inteligencije i njihove korespondencije sa didaktičkim instrukcijama. U svemu ovome vidi se tračak nade za modele poput Ciglerovog (Ziegler, 2005), koji se u suštini zasniva na velikoj posvećenosti darovitom, dakle i dobroj didaktičkoj opremljenosti mentora, kao i upućenosti darovitog u značaj intra- i interfaktorskih relacija, što je prethodno pominjano u nalazima Stankova (2013).

Pokušaj da se sve objasni jednom teorijom jeste pokušaj nemogućeg. Tako novi modeli učenja i poučavanja, idući dalje od konstruktivističkog modela, treba da podstaknu didaktiku na sopstvena istraživanja i to pre svega o efikasnost didaktičkog okruženja u interakciji sa strategijama učenja studen(a)ta, tj. didaktički deo usmeravanja u strukturi i odnosa studen(a)ta sa sadržajem. Sve prethodno znači da se uloga nastavnika menja, tj. da se mora transformisati, kako bi studente uputio, ili osposobio da uče, ne samo radi trenutnog efikasnijeg sticanja znanja (Lončarić, 2008), nego zbog mogućnosti snalaženja u razvoju svojih potencijala u uslovima različitih složaja sredinskih faktora, koji su u hirovitom vihoru promena života u „društvu koje uči” sve dinamičniji i nepredvidiviji.

Literatura:

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated with Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127–136. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

- Ballauff, T. (1971). *Skeptische Didaktik* [Skeptical didactics]. Quelle & Meyer.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1997). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman Co.
- 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.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschhchte der Pedagogik: Von der Aufklarung bis zur Gegenwart*. Wetzlar.
- Blazic, M., Ivanus Grmek, M., Kramar, M., & Strmcnik, F. (2003). *Didaktika* [Didactics]. Novo mesto: Visokosolsko sredisce Novo mesto, Institut za raziskovalno in razvojno delo. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2885967->
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13, 4–16. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X013006004>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far We Moved toward an Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8949/Disertacija.pdf>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1996). Do women at the top make a difference? Gender proportions and the experiences of managerial and professional women. *Human Relations*, 49(8), 1093–1104. <https://doi.org/10.1177/001872679604900804>
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 13–39). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2004-00163-001>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1–22.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1973). *Measuring Intelligence with the Culture Fair Tests*. Champaign, IL: IPAT.
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111(1), 183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>
- Cervone, D., Artistic, D., & Berry, J. M. (2006). Self-Efficacy and Adult Development. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 169–195). Oxford University Press.
- Chapman, M., Skinner, E. A., & Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means–ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26(2), 246–253. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.2.246>
- Čolović, P., Knežević, A., Jeremić-Knežević, M., Demeši-Drljan, Č., Simić-Panić, D., & Neblett, R. (2021). Assessing the functional status of patients with chronic pain—Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Serbian version of the Pain Disability Questionnaire. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6911. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136911>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- 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. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 179–184. <https://doi.org/10.1177/001698628202600406>
- Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/BF00156>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- 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.
- Giordan, A. (2000). From constructivisme to allosteric learning model [Od konstruktivizma do alosteričkog modela učenja]. Rad predstavljen na Uneskovo konferenciji o naučnom obrazovanju. Ženeva: LDES Univerzitet u Ženevi. <https://andregiordan.com:https://www.andregiordan.com/apprendre/From-constructivisme-to-allosteric-learning-model1.pdf>
- Gojkov, G. (1995). *Vaspitanje metakognicije kao element didaktičke kompetencije nastavnika*. Šabac: Viša škola za obrazovanja vaspitača.
- Gojkov, G. (1996). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanja vaspitača.
- Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške – Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Vršcu. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_608676/objava_91240/fajlovi/Metateorijske%20koncepcije%20pedagoske%20metodologije.pdf
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: VŠSS „Mihailo Palov”. ISBN 978-86-7372-109-<https://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/G%20Gojkov%20Didaktika%20darovitih%20r.pdf>
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. ISBN 978-86-7372-135-4. <https://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/PaEpDisrp.pdf>
- Gojkov, G. (1998). Faktori koji podstiču ostvarenje visokih potencijala. *Godišnjak*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gojkov, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. ISBN 978-86-7372-110-1.
- Gojkov, G. (2011). Alosterični model i efikasno rukovođenje sopstvenim učenjem. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, 24(2), 5–18.
- Gojkov Rajić, A., & Prtljaga, J. (2016). Digital technologies and student autonomy in foreign language learning. In D. Barković & B. Runzheimer (Eds.), *Interdisciplinary management research XII* (pp. 697–705). Opatija: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek; Hochschule Pforzheim University, Postgraduate Studies "Management".
- Gojkov Rajić, A. i Šafranji, J. (2022). *Samoregulacija kao ključ efikasnog učenja stranog jezika struke*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”. <http://research.rs/Publications/Samoregulacija.pdf>
- Gojkov Rajić, A., Stojanović, A., Šafranji, J. i Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja*. Beograd: SAO. http://www.sao.org.rs/documents/2021/DIDAKTICKI_ASPEKTI_SAMOREGULACIJE_UCENJ_A.pdf
- Habermas, J. (1974). *Teorija i praksa*. London: Basil Blackwell.

- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.
- Harris, R., & Snyder, R. C. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451–458. <https://doi.org/10.1037/t21885-000>
- Herbart, J. F. (1903). *Letters and lectures on education*. (Trans. H. M. & E. Felkin). London: Swan Sonnenschein. ISBN: 978-9958-625-51-0. https://www.researchgate.net/publication/323240082_STIL_U_PSIHOLOGIJI_TEORIJE_I_ISTR_AZIVANJA
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23–52. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000323>
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz. <https://d-nb.info/910964955/04>; <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/A6SKF6OJDE4TWT0HD4YNNIVPNEILCJPS>
- König, E., & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa. ISBN: 9536101408, 978953610140
- Kovač-Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kovač-Cerović, T. (1990). Zona narednog razvoja kao dijagnostička paradigma. *Psihološka istraživanja*, (4), 97–126. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kvaščev, R. (1978). Modeliranje procesa učenja. *Pedagoška stvarnost*, 24(1), 73–77. ISSN 0553-4569.
- Levkov, Lj. (1995). Intelektualni razvoj, metakognicija i škola. U: *Saznavanje i nastava*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93–103. <https://doi.org/10.1007/BF02504930>
- Lončarić, D. (2008). Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. U (V. Uzelac, V. i L. Vujičić, ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 191–196). Rijeka: Učiteljski fakultet. ISBN 978-953-7917-03-6. <https://bib.irb.hr/datoteka/791889.Loncaric-Motivacija-Samoregulacija-Ucenje-e-knjiga-3.pdf>
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenjka: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet. ISBN 978-953-7917-03-6.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). Social Cognitive Theory. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behaviour* (2nd ed., pp. 127–169). Buckingham, UK: Open University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2269529>
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89. <https://doi.org/10.1080/00207590440000041>
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis. *Psychological Science*, 25, 1608–1618. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797614535810>
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.
- Mischel, W., Cantor, N., & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 329–360). New York: The Guilford Press.
- Mollenhauer, K. (1964/1976). *Einführung in die Sozialpädagogik – Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Nicholls, J. G., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning*.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006, April). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Niemivirta, M. (1996, April). Intentional and adaptive learning modes: The self at stake. Predavanje predstavljeno na *European Conference on Educational Research*, Seville, Spain.
- Nikčević-Milković, A., & Tatalović Vorkapić, S. (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/>

- Palekčić, M. (1975). *Ispitivanje kolativnih karakteristika stimulusa (nepodudarost, dvosmislenost, kompleksnost) kao determinanti perceptualne radoznalosti kod djece i njihove pedagoške implikacije* (Magistarska teza). Filozofski fakultet.
- Palekčić, M. (1981). *Pedagoški smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učenju* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet.
- Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.
- Palekčić, M. (1989a). Motivacija u kontekstu vaspitanja. *Pedagogija*, 1, 1–37.
- Palekčić, M. (1990). Psihologijski pristup odgoju: pedagoško i pedagojsko značenje. *Pedagogija*, 3, 301–319.
- Palekčić, M. (2006). Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagojska istraživanja*, 3(2), 181–199.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagojska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Erudita.
- Palekčić, M. (2017). Od inputa do ishoda učenja. *Školske novine*, 1, 8–9.
- Palekčić, M. (2018). Pedagojski pristup odgoju i obrazovanju: Teorijski, empirijsko-istraživački i praktični aspekt. U E. Dedić i S. Bjelan (Ur.), *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*, 2(2), 12–25. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Palekčić, M. (2019). *Pedagojska istraživačka perspektiva. Odnos pedagojske teorije i pedagojskog empirijskog istraživanja*. Erudita.
- Palekčić, M. (2023). *Motivation in Education: Challenges and Different Perspectives in Research*. Beograd: Institute for Educational Research. <https://www.ipisr.org.rs/images/publikacije/motivation-in-education.pdf>. ISBN: 978-86-7447-163-0
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_4
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203–244. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004a). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, P. R. (2004b). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pušina, A. (2014). *Stil u psihologiji: Teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rimm, S. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Ruhloff, J., & Poentisch, A. (Hrsg.) (2004a). *Ballauff, T. – Pädagogik der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit"*. Weinheim: Juventa.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). *Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoeфикаsnost srednjoškola*. Rijeka: Filozofski fakultet. https://www.researchgate.net/publication/27197333_Ciljna_orijentacija_samohendikepiranje_i_samoeфикаsnost_srednjoškola
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Metacognitive Awareness Inventory (MAI) [Database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t21885-000>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>

- Simonton, K. D. (2024). Darovitost i genetika: hitni epigenetički model i njegove implikacije. *Journal for the Education of the Gifted*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746056.pdf>
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. L. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Aust study. *Contemporary Educational Psychology*.
- Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.858908>
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1996). Confidence judgments in studies of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 971–986. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00130-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00130-4)
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1997). Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 25(2), 93–109. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90047-7](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90047-7)
- Stankov, L. (2013). Depression and life satisfaction among European and Confucian adolescents. *Psychological Assessment*, 25(4), 1220–1234. <https://doi.org/10.1037/a0033794>
- Stankov, L., Morony, S., & Lee, Y. P. (2014). Confidence: The best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational Psychology*, 34(1), 9–28. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814194>
- Steinberg, L., Dornbusch, R., & Brown, B. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Sternberg, R. J. (1988). Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development. *Human Development*, 31, 197–224. <https://doi.org/10.1159/000275810>
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030>
- Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija*. Zagreb: Barka.
- Sternberg, R. J. (2009). *Cognitive psychology* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2005). Cultural Explorations of the Nature of Intelligence. In A. F. Healy (Ed.), *Experimental cognitive psychology and its applications* (pp. 225–235). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10895-017>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2002). *The general factor of intelligence: How general is it?* Psychology Press.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). *Cambridge Handbook of Intelligence* (3rd ed., pp. 784–826). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.040>
- Sternberg, R. J. (2007). U R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*. Cambridge University Press (I u: Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269–287. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>).
- Sternberg, R. J. (2011). Teorija uspješne inteligencije. U R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (ur.), *Cambridge priručnik inteligencije* (str. 504–527). New York: Cambridge University Press.
- 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(2), 257–267. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7>
- Stoeger, H., Balestrini, D., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. <https://doi.org/10.1037/0000038-002>
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*. <https://www.researchgate.net/publication/237425296>
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 17–38). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_2
- Stojanović, A., & Gojkov, G. (2023). *Giftedness Complexity in Learning Culture*. U (Gojkov, G., Stojanović, A., ur.) *Zbornik 29*. Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola.
- Stojanović, A., Antonijević, R., & Gojkov, G. (2024). *Factors of failure of gifted students: How to overcome them? Book of Abstracts, 30th International Scientific Conference*, Vršac: Visoka

strukovna vaspitačka i medicinska škola. ISBN: 978-86-7372-319-8.
<https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2024/06/Zbornik-rezimea-30.pdf>

- Suzić, N. (2005a). Nastavnik kao vaspitač. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 109–125.
- Suzić, N. (2005b). *Pedagogija za 21. vek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2006). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. Banja Luka: Filozofski fakultet. <https://hrcak.srce.hr/file/205901>
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711–725.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101–122.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.
- Wulf, C. (1978). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–434). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2019a). Explorations in the Actiotope model of giftedness. In *A World of Possibilities: Gifts, Talents, & Potential* (pp. 18–39). Nashville, TN.
- Ziegler, A. (2019b). Online-Mentoring als Unterstützung für Schülerinnen bei der Studien- und Berufswahl in MINT: Das Beispiel CyberMentor. https://www.researchgate.net/profile/Albert_Ziegler
- Ziegler, A. (2021). Child development as social action: Reflections on four underrated contributions of Edward Zigler to science and society. *Development and Psychopathology*. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001777>
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Empirical studies on giftedness: Myth and reality. *High Ability Studies*, 11, 113–136.
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of Giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310–333.
- Ziegler, A., Daunicht, T.-M., & Quarda, A.-K. (2021). Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted / Samoregulacija i razvoj potencijala darovitih. U (Gojkov, G., Prtljaga, S., ur.) *Zbornik rezimea 27. okruglog stola o darovitosti* (str. 23–36). Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”. Preuzeto sa <https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2021/06/Zbornik-rezimea-27-OS.pdf>
- Ziegler, A., Daunicht, T.-M., & Quarda, A.-K. (2022). Self-regulation and development of potentials of the gifted. U (Gojkov, G., Stojanović, A., ur.) *Zbornik radova sa 27. okruglog stola o darovitosti* (str. 17–21). Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu. <https://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/27%20Okrugli%20sto/default.htm> ISBN 978-86-7372-295-5.
- Ziegler, A., David, H., & Stoeger, H. (2004). Male stereotype: An empirical study on the effects of the concept of a successful academic person. *Psychology Science*, 47(1), 107–123.
- Ziegler, A., Fitzner, T., Stoeger, H., & Mueller, T. (2006). *Beyond standards – Hochbegabtenförderung weltweit* [CD-ROM].
- Ziegler, J. C., Petrova, A., & Ferrand, L. (2008). Feedback consistency effects in visual and auditory word recognition: Where do we stand after more than a decade? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(3), 643–661. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.3.643>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Burlington, MA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *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. (2008a). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.
- Zimmerman, B. J. (2008b). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.

Aleksandar Stojanović, Radovan Antonijević, Grozdanka Gojkov

FACTORS OF FAILURE IN GIFTED STUDENTS: HOW TO OVERCOME THEM

Summary: The subject of this research concerns the factors contributing to failure in gifted students, with the aim of examining the scope of such factors to provide essential information for adapting didactic approaches in overcoming crises experienced by gifted individuals who manifest academic underachievement. The objective is to inform the design of didactic strategies that stimulate motivational concepts in gifted students who, when in crisis, adopt defensive strategies. The central research question is: How do the identified factors contribute to the formation of the phenomenon of failure in gifted individuals? The chosen model integrates psychological and social factors, a framework widely accepted in prior studies (Reis & McCoach, 2000). The goal is to assess the significance of a group of factors for which prior research has not yet yielded unequivocal findings concerning academic failure among gifted students. It is necessary to determine to what extent underachieving gifted students differ from high-achieving gifted peers and the general student population. The theoretical framework encompasses Sternberg's triarchic theory of intelligence and theory of mental self-government, Bandura's social-cognitive perspective, theories of self-regulation, and didactic theories oriented toward student autonomy (Klafki, 1985; Blažić, 2003; Blankertz, 1982). Research questions focus on the differences in intrapersonal and interpersonal factors between academically successful and unsuccessful gifted students (including personality traits, emotional difficulties, antisocial behavior, unstable self-concept, low academic self-concept, low motivation and identity crises, low or non-academic goal setting; and the link between intrapsychic factors and broader normative and discursive patterns related to the educational system). To test the proposed model, this exploratory study uses systematic non-experimental observation, with statistical analyses serving as substitutes for experimental control. **Sample.** The study compares high-achieving gifted students (GPA above 9.50, excellence in prior education levels, awards, achievements in domains such as arts or sports) with academically underachieving gifted students (exhibiting defensive behavior patterns, low academic outcomes despite prior excellence) and other students. Key variables include academic self-concept, motivation, goal-setting, attitudes toward teachers, and relationships with normative and discursive structures of the educational system. A sample of 833 university students from Slovenia, Croatia, North Macedonia, Bosnia and Herzegovina, Romania, and Serbia was gathered through voluntary participation via the Google Forms platform. Participants completed an online battery of instruments: General Information; Success/Failure Mapping; Motivational Strategies Scale (SMS); Metacognitive Awareness Inventory (MAI); Self-attribution of Success Questionnaire (PSFP); Memory and Reasoning Competence Inventory (MARCI); Big Five Inventory – BFIIV5 (DPPN); and a custom-constructed Didactic Strategies Questionnaire for overcoming failure. **Key findings.** Findings confirm the relevance of the proposed model and its factors, while also indicating that environmental variables alone cannot reliably explain the realization of gifted potential. The development of excellence involves a morphogenetic complexity of factors, whose configuration at a specific moment is critical and unique to each individual. The interaction between environmental attributes and the individual's traits forms a personalized "success formula" shaped by mutual influence. These results support the relevance of systemic mentorship models, such as Ziegler's actiotope model, as a direction for further research on didactic strategies for fostering excellence in gifted individuals. Such models may serve as a pathway for effectively reintegrating underachieving gifted students from the academic margins back onto the path of self-regulation and achievement.

Keywords: gifted students; academic underachievement; motivational concepts; self-regulated learning; didactic strategies; intrapersonal and interpersonal factors; mentorship model.