

SAMODETERMINISANOST KAO FAKTOR PROFESIONALNIH I DRUGIH ŽIVOTNIH OSTVARENJA DAROVITIH⁴

Apstrakt: Mnoga istraživanja naglašavaju izražene sposobnosti darovitih u postavljanju ciljeva sebi (Walker & Pitts, 1998), u razumevanju namera u samoregulaciji (Paris & Winograd, 1999), u upornosti (Park, Edmondson & Lee, 2012; Parks, 1998) i doslednom samoshvatanju. Samoshvatanje se definiše kao razumevanje i davanje smisla budućem razvoju, dakle kao svrha kojom se razvoj individue kristališe i usmerava tako što integriše ličnost (Damon, 2008). Takođe, brojna istraživanja potvrđuju tezu o značaju samodeterminisanosti za psihološki razvoj, stabilnost i akademska i druga postignuća (Bundick, Yeager, King & Damon, 2010; Eccles, Fredricks & Baay, 2015).

Prethodno čini podsticaj za istraživanje kojim je posmatrana samodeterminisanost kao faktor za ostvarenja u profesiji i drugim oblastima života kod ispitanika koji imaju visok intelektualni potencijal, dakle nameru da se sagleda u kojoj meri daroviti imaju jasno određene smernice sopstvenog razvoja, jasan cilj, smisao, svrhu i u kojoj meri je ovo uticalo na njihov razvoj, integraciju. U okviru ovoga je i namera da se sagledaju vrednosti kojima su se daroviti rukovodili u ostvarivanju postavljenih ciljeva i koliko su ispitanici zadovoljni svojim ostvarenjima.

Teoretsku osnovu istraživanja čine shvatanja autora koji se bave darovitima, a koji nalaze da daroviti pojedinci predstavljaju grupu koja pokazuje raniju zrelost, sa izraženom sposobnošću samoregulacije (Renzulli, 2002; Zimmerman, 2008, a, b), kao i Bandurino (1986, 1997, 2000, 2006) shvatanje samoregulacije koje uključuje koncept ciljem usmerenog ponašanja kojim se teži postizanju željenih ishoda. Nalazi su značajni jer mogu da preduprede eventualni neuspeh darovitih. Istraživanja je eksplorativno iz koga se za ovaj rad, iz jednog šireg nacrtu, izdvaja jedan aspekt šire posmatranog fenomena svrhe/smisla; problem koji se ovom radu posmatra je pitanje: *U kojoj meri je samodeterminisanost faktor profesionalnih i drugih životnih ostvarenja darovitih?* Uzorak čine članovi MENSE (N-103; 73% su uzrasta od 30 do 50 godina). Prediktorske varijable: konceptualizacija samoregulisanosti (struktura, imaginacija projekcije sebe i namera u budućnosti i vrednosti kojima se rukovode u ostvarenju cilja). Kriterijska varijabla: profesionalno i druga samoostvarenja ispitanika. Instrument: upitnik Likertovog tipa/U-SŽ-M/, ajtemi preuzeti i prilagođeni iz različitih izvora (Skinner, 1990; Niemivirta, 1996, 1999; Lončarić, 2010, 2016). Nivoi statističke obrade: deskriptivna statistika, klaster analiza, t-testovi nezavisnosti uzoraka, jednofaktorska ANOVA, parcijalna korelacija, Post Hoc test-Multiple Comparisons; Leventov test – Test homogenosti varijanse (SPSS).

Osnovni nalazi:

- Većina ispitanika (88%) smatra samoodređenost, tj. postojanje cilja koji se nastoji ostvariti važnim orijentirrom, vodiljom i pokretačem aktivnosti u životu. A 65,3% ispitanih smatra da je svest o cilju koji želi ostvariti značajno doprinela ostvarenju istog;
- Oko dve trećine ispitanih (70%) zadovoljno je postignutim ostvarenjima. Vrednosti kojima su se rukovodili u ostvarivanju postavljenih ciljeva odnose se na sledeće: radoznalost i istrajnost, jasni ciljevi;
- Važan aspekt koji zahteva posebnu pažnju za novo istraživanje su ciljne orijentacije. Nemaju svi ispitanici ciljeve usmerene na učenje, sticanje veština i izvođenje zadataka za koje je potrebna samoregulacija. Neki daroviti razvili su neakademski identitet i odbijaju akademsko postignuće kao sekundarno ili oprečno ciljevima njihove referentne grupe i vlastitim ciljevima. Bez obzira što ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, nalazi sugerišu da oni, ipak, samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademskim ciljevima, jer su isti ispoljili zadovoljstvo svojim ostvarenjima.

Cljučne reči: samodeterminisanost, daroviti.

¹rajis@mts.rs

²g_gojkov@mts.rs

³aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

⁴Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja”, br. 179036 (2011–2020), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Samoregulacija ponašanja i učenja ima sada već skoro pola decenije dug razvojni put. U šezdesetim godinama XX veka, u paradigmatškoj promeni, kojom na mesto bihevizma stupa nascenu kognitivna psihologija, geštalt modelima, Levinovom teorijom polja i istraživanjima motivacije, očekivanja i vrednosti Atkinsona i Maklelenda (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953), stvaraju se osnove za nadolazeće modele samoregulacije. Ovaj korak označio je kognitivnu revoluciju, usmeravajući pažnju na kognitivne procese poput metakognicije, koja spaja motivacijske i kognitivne procese, te kognitivni psiholozi, pored znanja o znanju, dalje sve više pažnje posvećuju konceptima poput ciljeva, motivacije i afekata, a uporedo sa njima isto važi iza psihologiju ličnosti. Značajan podstrek i teorijsku osnovu dala je Bandurina socijalno-kognitivna teorija; usmerila je pažnju ka motivaciji i kogniciji, naglašavajući, njihovom sinergijom, regulišuću ulogu u ljudskom ponašanju i učenju (Bandura, 1997). Smatra se da je Bandurino shvatanje o potkrepljenju kao faktoru stvaranja očekivanja budućih ishoda i usmeravanju ponašanja ka određivanju ciljeva i samoevaluacije ponašanja u odnosu na postavljene ciljeve i standarde najznačajniji doprinos revolucionarnom preokretu ka perspektivi samoregulacijeljudskog ponašanja (Lončarić, 2014).

Teorijski okvir i istraživanja samoregulacije

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

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

Svrha kao fenomen samoregulacije

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

Za naslov ovog rada ipitanje kojim se rad rukovodi: *U kojoj meri je samodeterminisanost faktor profesionalnih i drugih životnih ostvarenja darovitih?* značajno je i pitanje sredine, tj. kulture za formiranje smisla/svrhe života kao orijentira u determinisanosti, te treba uzeti u obzir da su često ka sebi orijentisani ciljevi u nekim sredinama norma; da mnoge kulturološke poruke pojačavaju krajnju tačku lične sreće i životne satisfakcije (Diener, & Diener, 1996; Gable & Haidt, 2005). Ovo objašnjava činjenicu da u ovakvim situacijama u potpunosti razvijena svrha u smislu orijentisanosti ka drugima može da bude izuzetna, darovita forma intrapersonalne inteligencije koja uključuje integraciju i posedovanje lične sposobnosti da izvlači značaj iz ličnog iskustva. Tako se od strane pomenutih autora ovaj kvalitet vezan za shvatanje smisla, izražava u samosvesti sopstvenih motiva za delovanje, prepoznavanje efekta nečijih odluka i ponašanja na druge, i buduću orijentaciju koja proširuje ova značenja, rezonovanje i efekte kroz životni plan jedne osobe. Ovo je nalaz istraživanja S. Moran (2009a, 2017a; Moran & Gardner, 2017), koja konstatuje i da je mali broj ispitanih u njenim istraživanjima sa očekivanom izražajnošću svrhe na uzrastu adolescencije za koji se pretpostavlja da je vreme za zrelo formiranje ovoga fenomena.

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

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

Iza prethodnog nazire se da je za definisanje samoregulacije kao procesa značajno da pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima, da je proces usmeren ciljevima koje sama osoba određuje tokom vremena i u kontekstima koji su promenljivi (Karoly, 1993). Tokom istraživanja 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. Osamdesetih godina prošlog veka kognitivni modeli učenja ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju. Glavni promotiri ovoga pristupa su Pintrich i Cimerman (Pintrich, 2003; Zimmerman, 1986; 2008a), koji ističu konstruktivnu prirodu samoregulacije, smatrajući da nadgledanje, regulisanje i kontrolisanje sopstvenog učenja uključuje kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne faktore (Nikčević-Milković i Perković, 2000).

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

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

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

stabilnost i akademska i druga postignuća (Bundick, Andrews, Jones, Moran, Mariano, Bronk & Damon, 2008); Eccles & Wigfield, 2002).

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

Od skoro isključive posvećenosti razumevanju izvanredne dece i njihovih potreba pre tri decenije, danas se isto napušta u korist naglašavanja korisnosti izvanrednih pojedinaca da pruže prednost ekonomiji (Persson, 2015, 2019a,b,c,d,e), a zagovara se i značaj visokih sposobnosti za budući prosperitet zajednica (liderstvo, zakonodavstvo...); od uobičajenog fokusa o izuzetnom talentu ka obrazovnom kontekstu, obrazovnim politikama i resursima potrebnim za podršku ovoj populaciji. Ali, dalji pravci razvoja darovitih, ipak, ne idu samo u tom smeru, tj. usmeravaju se u dva koloseka (Persson, 1998, 1999, 2000, 2018).

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

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

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

Dodajmo na ovom mestu, samo kao crticu, još jednu značajnu činjenicu koja je, moglo bi se reći, bila presudna u smislu otvaranja perspektive ka razvoju konstrukta, toka razvoja i modelovanja konstrukta samoregulacije. Promene koje su ovo omogućile odnose se na promene shvatanja na polju inteligencije, konstrukta koji je značajna komponenta darovitosti, a koje su tekle uporedo i utirale put shvatanjima samodeterminacije; u suštini su Sternbergovog shvatanja inteligencije koje omogućuje shvatanja o fenomenu samoregulacije. Sternberg je u trijarhičnoj teoriji inteligencije uvažio kontekst i time prihvatio „kontekstualni pristup”, čime je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti i učenja i rezultata na kapacitet subjekta da reguliše svoje učenje i na sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje. Ovo je bila prekretnica koja na kognitivni sistem i na njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem, a na učenje kao na „samoregulisano učenje”, što je pomoglo da se

upoznaju mehanizmi razvoja kognicije – kontekstualna inteligencija – Sternberg (2005a). Zato su dalja istraživanja pridala značaj modelima kojima se podstiče preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka akademskim postignućima (Zimmerman, 1995, 2002) uz koje se vezuje učestvovanje ličnosti u procesu učenja, pokretanjem metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva. Darovitost Sternberg (2005b) opisuje kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju; njegova teorija inteligencije tumači darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije potpuno isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Trijarhična teorija inteligencije, odnosno teorija uspešne inteligencije je zasnovana na široj definiciji sposobnosti.

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

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

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

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

Za sigurnije razumevanje samoregulacije značajni su i koncepti kojima *Teorija atribucije*, kao teorijski okvir, tragajući za uzrocima koje će osoba koristiti u određenoj situaciji da objasni postignuće, nastoji da bliže zaviri u fenomen samoregulacije. Hajdger (Hadger, prema: Lozančić, 2014) jedan je od autora koji se više posvećuju istraživanju

fenomena atribucije u kontekstu samoregulacije ponašanja. On smatra da na interpretaciju uzroka uspeha/neuspeha utiče više faktora. Jedan od pravaca kojima ide ova teorija trasiran je pitanjem: kako ljudi objašnjavaju postignuće, tj. ponašanje usmereno ka postizanju određenog cilja? Suština fenomena atribucije u samoregulaciji je u shvatanju da svaka osoba nastoji da otkrije i interpretira uzroke sopstvenih uspeha ili neuspeha, a sam proces atribucije odvija se u tri faze (Kearsley,2011):

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

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

- samouslovljavanje, tj. proces primene spoljašnjih potkrepljivača ili kazne;
- podsećanje na ciljeve koje podrazumeva da osobe imaju određenu ciljnu orijentaciju i koriste svoje misli kako bi istrajali u aktivnosti;
- pojačavanje interesovanja za aktivnosti, što zadatak čini zanimljivijim i izazovnijim;
- pojačavanje samoeфикаsnosti je strategija kontrolisanja vlastitih očekivanja i samoeфикаsnosti kroz produkciju različitih kognicija (Bojović, 2017).

Samoregulaciju kod darovitih sputavaju:

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

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

Savremena shvatanja razvoja talenata tvrde da meta nadarenog obrazovanja više nije nadareni pojedinac, već agregat koji se sastoji od pojedinca i njegovog materijalnog, društvenog i informacionog okruženja (Ibidem).

Pitanja koja slede: koji su indikatori postignuća izvanrednosti, dokle ide izvanrednost pojedinaca, da li postoje kriterijumi za izvanrednost, da li ih je moguće odrediti, ili da li ih je potrebno određivati? Iza ovoga logično sledi i pitanje: koliki je značaj shvatanja smisla/svrhe života kao orijentira za usmeravanje ka samoostvarenju?

Za razumevanje nalaza koji će se dalje prikazati i u diskusiji istih dobro je kratko pomenuti i *Teoriju samodeterminacije*, koja naglašava značaj motivacije za samodeterminaciju i razlikuje dve vrste motivacije koje su u složenom odnosu interakcije pojedinca sa okruženjem: autonomnu i kontrolisanu motivaciju (Gagné,1995). Unutrašnja motivacija podrazumeva da osoba slobodno sledi svoja interesovanja. Kontinuum opisuje stepen u kom je eksterna regulacija internalizovana, a tipovi spoljašnje motivacije, koji se razlikuju prema stepenu autonomije i internalizacije, nalaze se na sredini kontinuuma. U okviru ovih procesa internalizacija opisuje tri procesa: introjeksiju, identifikaciju i integraciju (Gagne & Deci, 2005). Za teoriju samodeterminacije je značajno posvetiti

posebnu pažnju amotivaciji kao stanju bezvoljnosti, stanju koje karakteriše nepostojanje samousmerenosti i istrajnosti (Ibidem), što je čest uzrok neostvarenosti darovitih pojedinaca, odnosno odsustva samodeterminacije kod pojedinca sa izraženim visokim intelektualnim potencijalima.

Nakon prethodnog, moglo bi se zaključiti da je samoregulacija motivacije – ključni koncept u oblasti samoregulisano učenja (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters et al., 2011). „Voljna kontrola” smatra se aspektom samoregulacije koji se odnosi na motivaciju i emocije (McCann & Garcia, 1999, prema: Bojović, 2017). Nalazi istraživanja potvrđuju da se i jedno i drugo svojstvo (Sansone & Harackiewicz, 2000; Sansone & Thoman, 2011) individualno značajno razlikuju u procesu samoregulacije motivacije. Dakle, nivo i pravac motivacije nisu statični činioci koje pojedinci unose u situacije učenja, nego pre dimenzije koje pojedinac može svesno regulisati tokom vremena i u različitim kontekstima.

Prethodni nalazi i refleksije su u osnovi podsticaja za istraživanje kojim se posmatra samodeterminisanost kao faktor za ostvarenja u profesiji i drugim oblastima života kod ispitanika koji imaju visok intelektualni potencijal. Dakle, namere su da se sagleda u kojoj meri daroviti imaju jasno određene smernice sopstvenog razvoja, jasan cilj, smisao, svrhu i u kojoj meri je ovo uticalo na njihovu integraciju i razvoj. U okviru ovoga je i namera da se sagledaju vrednosti kojima su se daroviti rukovodili u ostvarivanju postavljenih ciljeva i koliko su ispitanici zadovoljni svojim ostvarenjima. Tako seza naslov kojim se ovaj rad bavi svrha kao fenomen (purpose – svrha, namera, namena) posmatra u smislu psihološkog kontrolnog sistema (Martin, 2009) koji upravlja ponašanjem (Kerpelman, 2001, 2008; Kerpelman & Pittman, 2010). Svrha se ovde posmatra kao orijentir ličnog ponašanja pojedinca, u smislu sigurnog pravca, odnosno jasne orijentacije u usmeravanju njegovih snaga, te se kao takvo svojstvo sagledava iz ugla značaja za postignuća. Pitanje koje se iza prethodnog postavlja traga za odgovorom o izraženosti svrhe kod intelektualno superionih osoba (članovi MENSE). Misli se na suštinu smisla/svrhe života kojom se oni rukovode, ili su se rukovodili u toku svoga dosadašnjeg života, ili kojom se i dalje rukovode; koliko je svrha jasno kod njih izražena; šta čini njenu suštinu i koliko je ona značajna za ostvarenja, za dosezanja životnih ciljeva koje su sebi zacrtali. Ovo je pitanje, kako je prethodno navedeno, uzeto iz jednog šireg nacrtu kojim su posmatrana i druga pitanja, a pre svega pitanje moralne superionosti darovitih, u ovom slučaju članova MENSE u Srbiji, odnosno fenomen svrhe kao intrapersonalne darovitosti kod darovitih.

Ova i brojna druga pitanja još uvek su predmet interesovanja brojnih istraživača, jer dosadašnji nalazi nisu jednoznačni, tj. saglasni. Dakle za istraživanje koje se ovde predstavlja, izdvaja se samo deo nalaza pomenutog šireg istraživanja koje je svrhu/smisao posmatralo iz aspekta intrapersonalnih sposobnosti, kao samoregulišuću sposobnost moralno darovitih. Ovaj naslov bavi se aspektom samoregulacije svrhe kao determinišuće varijable u smislu značaja iste za samoshvatanje i davanje smisla samorazvoju i stabilnosti ličnosti. U tu svrhu će se upotrebiti deo nalaza pomenutog istraživanja za sagledavanje problema, koji se izražen u obliku pitanja odnosi na sledeće: Koliki značaj ispitanici članovi MENSE⁵ pridaju smislu života koji se odnosi na uticaj samoshvatanja, davanja smisla sopstvenom razvoju i stabilnosti, kao samoregulatornom svojstvu ovog fenomena na polju *profesionalnih i drugih životnih ostvarenja*? Dakle, koliko je svrha, kao koncept ciljem usmerenog ponašanja kojim se teži postizanju željenih ishoda, prisutna kod ispitanih članova MENSE. U sklopu ovoga pitanja su i aspekti uticaja nivoa obrazovanja i profesije, kao elemenata kulture.

Cilj istraživanja je da se sagleda kako članovi MENSE, kao osobe sa visokim intelektualnim potencijalima, smatrani intelektualno darovitima, shvataju smisao/svrhu života, odnosno koliko je u njihovom shvatanju smisla života izražena svrha; koliko je

⁵Mensa je visoko društvo sa natprosečnim IQ, predstavlja forum za intelektualnu razmenu među svojim članovima u više od 100 zemalja širom sveta.

dosledno samoshvatanje, davanje smisla sopstvenom razvoju i stabilnosti značajno za ispitane članove MENSE i koliki značaj pridaju smislu života, kako bi se moglo zaključivati o tome koliko je samoregulisanje, jasno razumevanje, određenost, jasno strukturisanje svrhe/smisla sopstvenog razvoja, kao samoregulatornog svojstva, značajno za strukturisanje *profesionalnih i drugih životnih ostvarenja* članova MENSE.

Za ovako postavljen cilj značajno je bilo posmatrati:

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

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

Radne hipoteze:

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

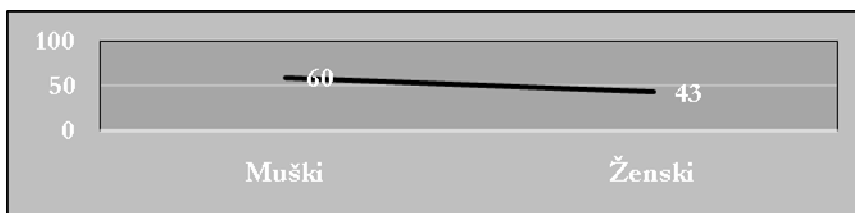
Prediktorske varijable: pol, godine starosti, uspeh i nivo obrazovanja.

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

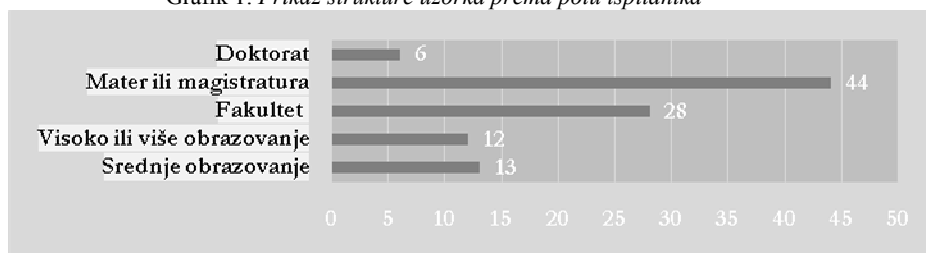
Metod

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

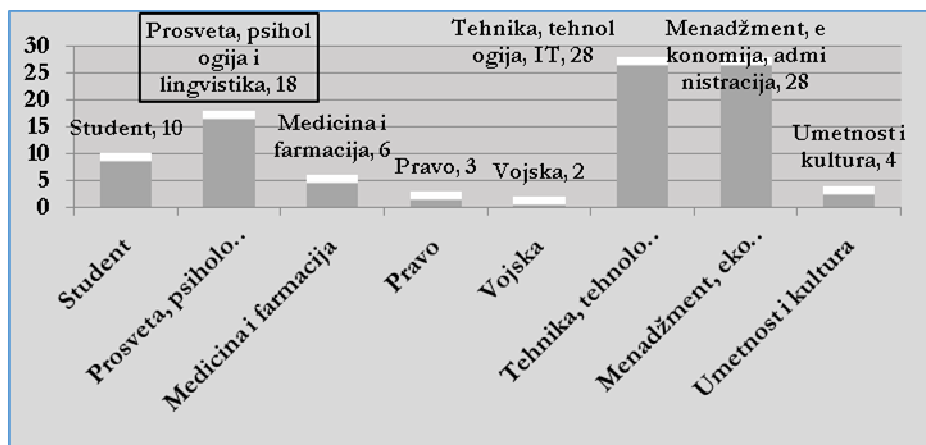
Uzorak čini 103 članova MENSE Srbije, a opis uzorka daje se dalje u grafičkom prikazu prema posmatranim varijablama:



Grafik 1. Prikaz strukture uzorka prema polu ispitanika



Grafik 2. Prikaz strukture uzorka prema obrazovnom nivou ispitanika



Grafik 3. Prikaz strukture uzorka prema profesiji ispitanika

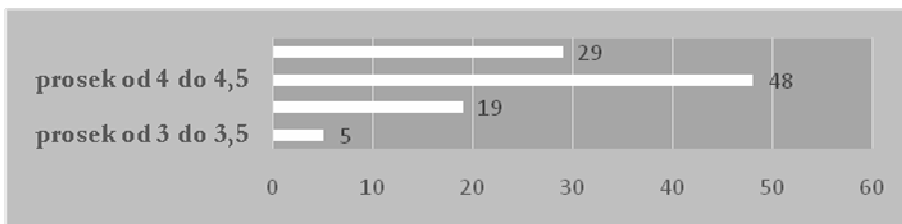
Za posmatranje odnosa svrhe i uspeha ukupna prosečna ocena izračunata je pomoću formule: $M(O1^6, O2^7, (O3^8 - 5^9))$. Ispitanici su zatim razvrstani na osnovu uspeha u toku studija u 4 grupe: 1. grupa (prosek od 3 do 3,5); 2. grupa (prosek od 3,5 do 4); 3. grupa (prosek od 4 do 4,5); 4. grupa (prosek od 4,5 do 5).

⁶ Prosečna ocena u osnovnoj školi

⁷ Prosečna ocena u srednjoj školi

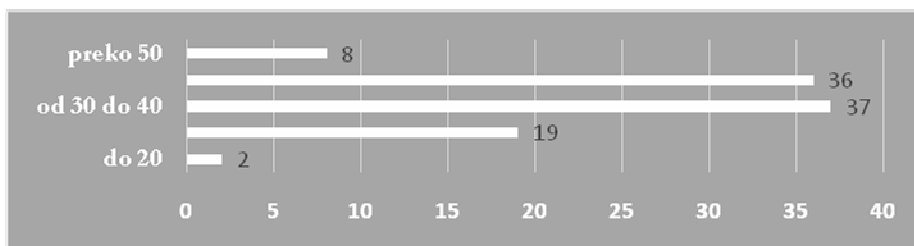
⁸ Prosečna ocena na osnovnim studijama

⁹ Prosečnu ocenu u toku studija preveli smo sa skale 5-10 na skalu 1-5, kako bismo ujednačili skale za sve tri ocene.



Grafik 4. Prikaz strukture uzorka prema uspehu ispitanika u toku školovanja

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



Grafik 5. Struktura uzorka prema uzrasnoj dobi ispitanika

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

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

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

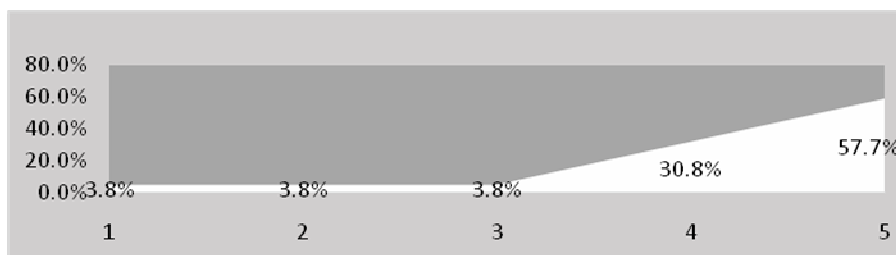
Nalazi i interpretacija

U prikazu i interpretaciji nalaza poći će se od podataka deskriptivne statistike koji ukazuju na to koliko članovi MENSE pridaju značaja posedovanju jasnog smisla života, tj.

koliko smatraju značajnim dosledno samoshvatanje, davanje smisla sopstvenom razvoju. Ovim se sagledava i pitanje u kojoj meri se mogu prihvatiti konstatacije da veliki broj osoba ne uspeva da dostigne svrhu/smisao, kao intrapersonalnu integraciju, odnosno važi li ovo i za darovite, za koje se inače smatra da su zrelije ličnosti i da imaju jačeformiranu svest o smislu/svrhi života. Ovim se podacima testira i opšta pretpostavka čija je suština u tvrdnji da je shvatanje smisla/svrhe života kod darovitih pojedinaca, u ovom slučaju članova MENSE, izraženo svojstvo, te da kao takvo predstavlja značajan faktor samoregulacije njihovog razvoja.

Ovo je pitanje u osnovi prve hipoteze koja je izražena u afirmativnom obliku, a odgovori ispitanih, kako se vidi iz Grafika 6. *Vrednovanje smisla života – koliko je važno shvatanje svrhe/smisla života kao orijentira za životna ostvarenja* idu u prilog konstataciji da većina ispitanih članova MENSE (88,5%) ceni značaj shvatanja svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir za ostvarenja na ličnom planu).

Moglo bi se na osnovu ovoga zaključiti da su intelektualno superiorni svesni značaja svrhe kao vodilje u samoostvarenju. Ipak, 11,5% njih ne pridaje značaja ovom fenomenu u ostvarivanju sopstvenog razvoja, što hipotezu čini relativno potvrđenom, odnosno vodi zaključku da većina ispitanih, ali ne svi, smatra značajnim shvatanje svrhe života kao orijentira za samoostvarenja, samoregulisana razvoja ličnosti, kojim se omogućuje samorazvoj. Za ovaj nalaz može se reći da je u skladu sa nalazima drugih (Bundick, Andrews, Jones, Moran, Mariano, Bronk& Damon, 2008; Ryff, 1989, Hart & Fegley, 1995) kojima se, takođe, konstatuje da daroviti ne podržavaju potrebu postojanja svrhe bezrezervno, a jedan broj je indiferentan u odnosu na shvatanje smisla kao orijentira za samoorganizaciju.



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

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

Druga hipoteza traga za proverom stava o jasnoj izraženosti i doslednom samoshvatanju smisla/svrhe života kod darovitih, u ovom slučaju članova MENSE, kojim strukturisu i usmeravaju sopstveni razvoj i načine njihovog ostvarivanja, odnosno samoregulisane sopstvenog razvoja. Podaci govore da 5,9 % ispitanika uopšte nije uspeo da ostvari svoje ciljeve koje je trebalo slediti i ocenilo je ispunjenje smisla nulom, a ukupno 18,6% je ispod proseka bilo uspešno u samoostvarenju, odnosno ostvarenju zacrtanih ciljeva,

svrhe/smisla života, tj. orijentira kojim se rukovodilo, što otvara pitanje dometa funkcije shvatanja svrhe kao orijentira, odnosno snage drugih faktora i sl. (Tabela 1. *Procena uspešnosti ostvarenja smisla života*), kao i pitanje u kojoj meri je postojala svrha u pravom smislu, tj. da li su sve dimenzije koje podrazumeva svrha bile adekvatno izražene, prisutne (namera, kojom se svrha razlikuje od bezumnog delovanja, angažman, koji razlikuje nivo svrhe od sanjarenja/Moran, 2009a; Damon, Menon& Bronk, 2003/). Dakle, intrapersonalne sposobnosti u smislu svrhe kao samoregulationog mehanizma nema kod svih darovitih, visoko su izražene sve neophodne dimenzije, kako bi se smatrale vodičem samoregulacije, tj. nedostaje element integracija namere, angažman, ili nešto drugo. Pomenuti nalaz ukazuje da nivo njihove integriranosti u ovom istraživanju nije izražen kod jednog broja ispitanih, što će se kasnije u nalazima i videti.

Pomenuti podaci značajni su i za posmatranje iz ugla razvoja ličnosti, njenog sazrevanja. Svrha se razvija tokom života, dakle nije determinisana pri rođenju, što daje još jedan impuls istraživačima za dublje proučavanje načina podsticanja razvoja iste, jer ispitanici u ovom istraživanju nisu bili nezreli, tj. nalaze se na uzrastima iznad priznavanja punoletstva (2 ispitanika ima 19 godina). Moglo bi se tako zaključiti da su ispitanici na uzrastu koji, prema nalazima drugih istraživača (Moran, 2009b, 2014) treba da imaju formiranu svrhu kao samoregulationi fenomen, što u ovom istraživanju nije potvrđeno. Ovo otvara još jedno pitanje za nova istraživanja, kako bi se dalje proveravalo da li svrha kao samo intrapersonalno svojstvo (Moran, 2011, 2015) ne mora kod svih da bude razvijena, ili ovo svojstvo, možda u zavisnosti od nekih faktora, recimo strukture ličnosti, ličnost ne uspe da strukturise, te time i njegovi intelektualni potencijali ostaju neostvoreni. To je pitanje koje ovde diskutovani nalaz otvara kao impuls za nova istraživanja. Ovim istraživanjem, kako je prethodno navedeno, nalazi se da 11,5% ispitanih ne pridaje značaj svrsi, dakle ne smatra je neizostavnom potrebom u smislu samoodređenja i motivatora za samorazvoj. Ovde, dakle, nije reč o svrsi kao obliku intrapersonalne darovitosti, za koju istraživači obavestavaju da je konstatovana kod samo 20 do 25% mladih (Cotton Bronk, Finch & Talib, 2010; Damon, 2008; Moran, 2009a), što znači da se kod svih osoba ovaj fenomen ne prepoznaje, ili ga oni ne prepoznaju kao sopstveni orijentir kojim se samoregulišu. Ali, to ne znači da oni koji nemaju razvijenu moralnu dimenziju kao orijentir samoregulacije, dakle, svrhu kao intrapersonalnu sposobnost (Gardner, 2007; Damon, 2008; Moran, 2009a) nemaju samosvest, tj. svrhu kao samoregulaciju, kao što je slučaj u istraživanju koje se ovde prikazuje. Dakle, nalaz koji se diskutuje govori o tome da 11,5% ispitanih članova MENSE, kao visoko intelektualno sposobnih, izjavljuje da svrha nije za njih značajan orijentir u nastojanjima ka ostvarivanju sopstvenih životnih ciljeva, te bi se moglo zaključiti da se njome nisu rukovodili. Koliko je ovo uticalo na njihovo zadovoljstvo samoostvarenošću, pitanje je koje se testira sledećom hipotezom.

Ipak, nakon prethodnog moglo bi se zaključiti da većina darovitih u ovom istraživanju dobro strukturise svoje ciljeve, određuju smisao života kome se posvećuju i, uglavnom, ga i ostvaruju (Damon, 2009). Tako prethodni podaci o zadovoljstvu ostvarenošću smisla, svrhe intelektualno darovitih ispitanika idu u prilog zaključku da su isti svesno osmislili orijentir koji slede i da su u većini uspeli da ostvare svoje ciljeve, što govori o tome da je kod većeg broja njih razvijen smisao života, te da kao orijentir ima funkciju usmerivača, motivatora u istrajavanju na ostvarenju zacrtanog i služi psihološkom razvoju i stabilnosti.

Dakle, formiranje svrhe/smisla i pridavanje značaja ide u prilog konstataciji da su ispitanici (članovi MENSE – intelektualno superiorni) u većini bili u stanju da samoregulišu razvoj sopstvene ličnosti, odnosno rade na omogućavanju samoostvarenja, profesionalnog i drugih vidova i da shvatanje smisla smatraju značajnim samoregulationorm, ali da ima i jedan broj onih (5,9%) koji nije uspeo da ostvari smisao, svrhu kojoj je težio, a da je 18,6% onih koji, takođe, nisu u potpunosti zadovoljni svojim ostvarenjima, što, kako je već prethodno

navedeno, delimično potvrđuje prvu hipotezu i u skladu je sa nalazima više istraživača (Ryff, 1989; Bundick, Andrews, Jones, Mariano, Bronk & Damon, 2006; Bundick, Yeager, King & Damon, 2010; Hart & Fegley, 1995), koji su tvrdili da su daroviti pojedinci uspješni u shvatanju smisla života, definisanju ciljeva i nalaženju načina za njihovo ostvarenje, ali da svi, ipak, ne dostižu taj nivo zrelosti (Mariano, 2011, 2012, 2014, 2015; Shin, Lee, Matthews & Kim), jer samoshvatanje i samoodređenje smisla/svrhe života i njena usmeravajuća funkcija nije dovoljna u borbi sa drugim faktorima koji utiču na razvoj, tj. često u razvoju ličnosti deluju faktori koji skreću put razvoja uprkos namerama pojedinca. U istraživanju darovitosti ovo nije retkost (Gojkov i Stojanović, 2010; Gojkov, 2016; Damon, 2008, 2009), a Jung je, takođe, izučavajući ovaj fenomen, došao do istog nalaza, a sam fenomen nazvao principom sinhroniciteta (Jung, 1933).

Druga hipoteza smatra da članovi MENSE imaju jasno izraženo, dosledno samoshvatanje, kojim strukturiraju i usmeravaju sopstveni razvoj i načine njihovog ostvarivanja, odnosno samoregulisanje sopstvenog razvoja, a time i uspešno ostvarenje smisla svoga života, a podaci u Tabeli 1. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života, ukazuju da se ocenama iznad proseka, dakle ocenom iznad 5¹⁰ u 80,4% slučajeva smatra da je uspešno ostvarila svoj smisao, svrhu života, ciljeve koje su imali, što se dalje vidi i Grafiku 7. Zadovoljstvo postignućima, ostvarenjima i Grafiku 8. Vrednovanje smisla života i postignuća. Dakle, moglo bi se zaključiti da je ista, takođe, delimično potvrđena, jer preko 60% ispitanih nije u potpunosti zadovoljno svojim ostvarenjima, jer se nalazi u kategoriji koji su ispod prosečne ocene zadovoljstva (ispod ocene 5 u odnosu na 10, kao najviši stepen). Ovo znači da i oni koji su zadovoljni uspešnošću samoostvarenja, misle da su mogli i bolje da produ.

Tabela 1. Procena uspešnosti ostvarenja smisla života

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

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

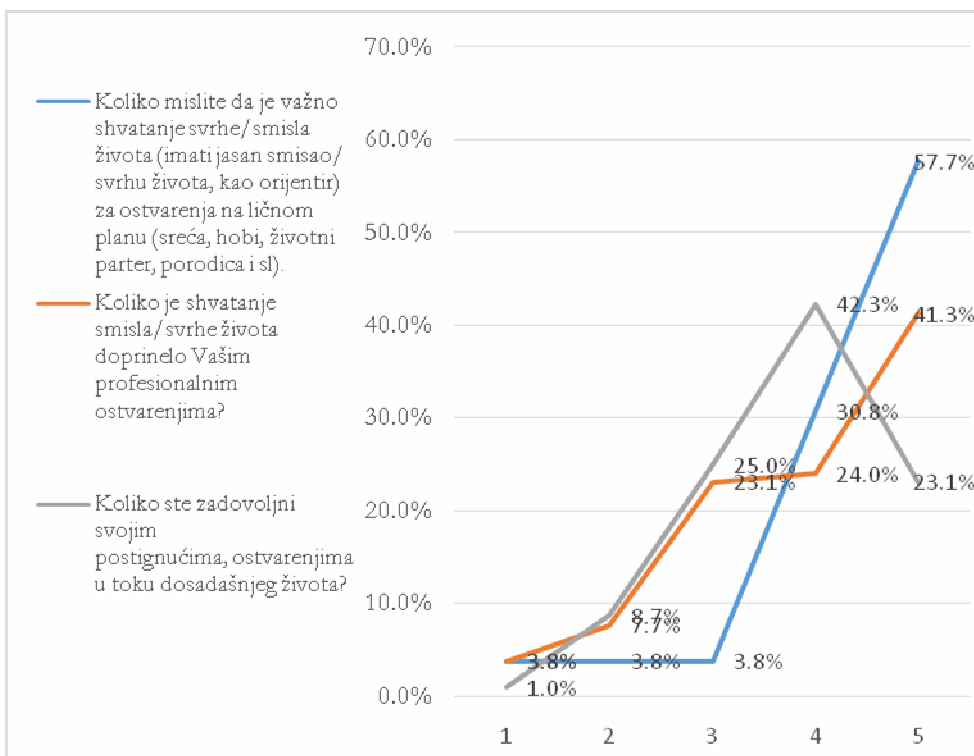
U sledećem grafičkom prikazu to ovako izgleda:



Grafik 7. *Zadovoljstvo postignućima, ostvarenjima*

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

Ovaj je nalaz jasno prikazan na Grafiku 8. *Vrednovanje smisla života i postignuća*, nakome se mogu jasno porediti i prethodni nalazi (pridavanje značaja smislu, važnost svrhe i zadovoljstvo postignućima, koje znači i doprinos svrhe kao orijentira u samoregulaciji).

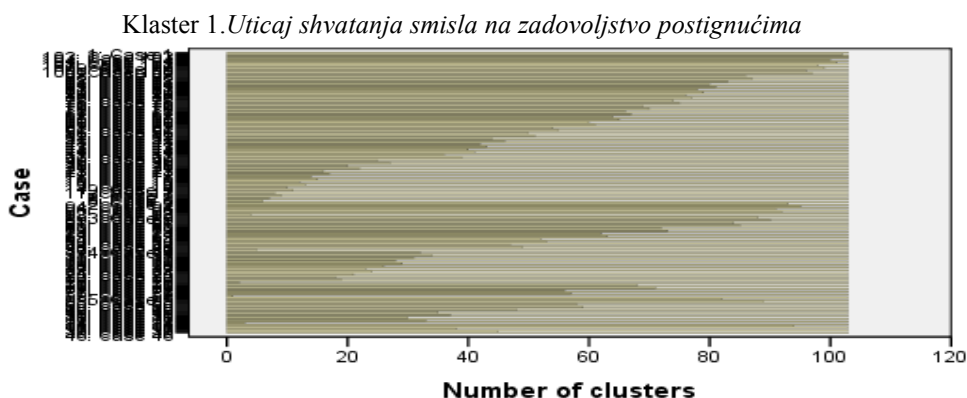


Grafik 8. Vrednovanje smisla života i postignuća

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

Takođe, može se zaključiti da je većina zadovoljna svojim samoostvarenjima, ali da ista nisu usmerena akademskim ili drugim društveno visoko vrednovanim ostvarenjima. Iz grafičkih prikaza koji slede (Klaster 1. *Uticaj shvatanja smisla na zadovoljstvo postignućima* i Dendograma 1. *Uticaj shvatanja smisla na zadovoljstvo postignućima*) jasnije su uočljive

razlike među klasama koje su formirali ispitanici, odnosno njihovo mišljenje o tome koliko je shvatanje smisla/svrhe života bio orijentir koji ih je vodio do ostvarenja. Uočava se jedna velika, izražena skupina – oni visoko iznad proseka zadovoljni, a tu su i oni sa najvišim ocenama o zadovoljstvu samoostvarenjima, zatim slede oni nešto iznad proseka, a iza njih su ostali, među kojima su i oni koji su svoje zadovoljstvo vrednovali nulom.



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

Parcijalnom korelacijom procena ispitanika o tome *koliko su uspeli da ostvare svoj smisao života*, ciljeve koje su imali i varijabli: *profesija i obrazovanje* javlja se činjenica o slabij vezi ovih varijabli (0,036 Significance; 2-tailed =,723), iz čega se zaključuje da ostvarenja u oblasti obrazovanja i profesije nisu uzrok nezadovoljstva samoostvarenjima.

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

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

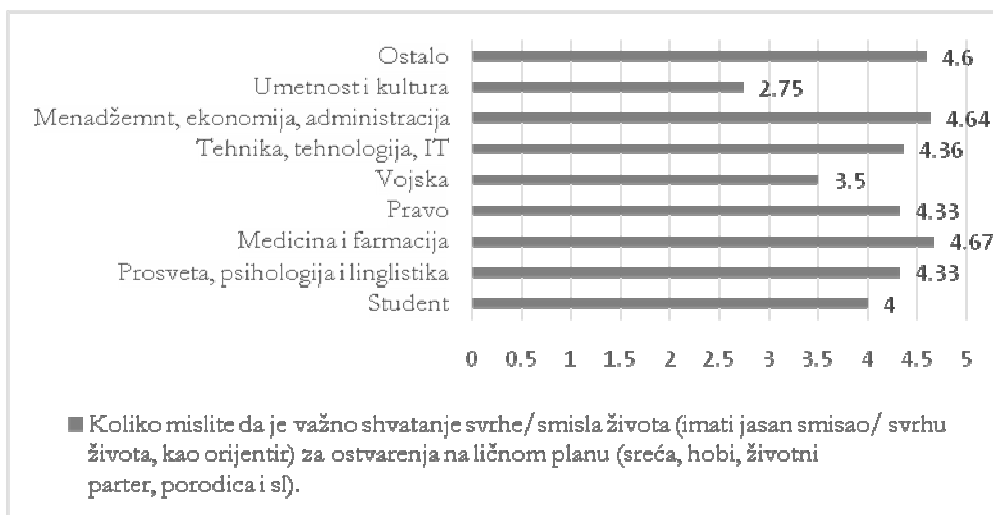
varijable, odnosno muškarci i žene u posmatranom uzorku nisu istakli razlike u pogledu vrednovanja značaja smisla života, doprinosa istog njihovom samoostvarenju, kao ni u pogledu zadovoljstva samoostvarenjima.

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

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

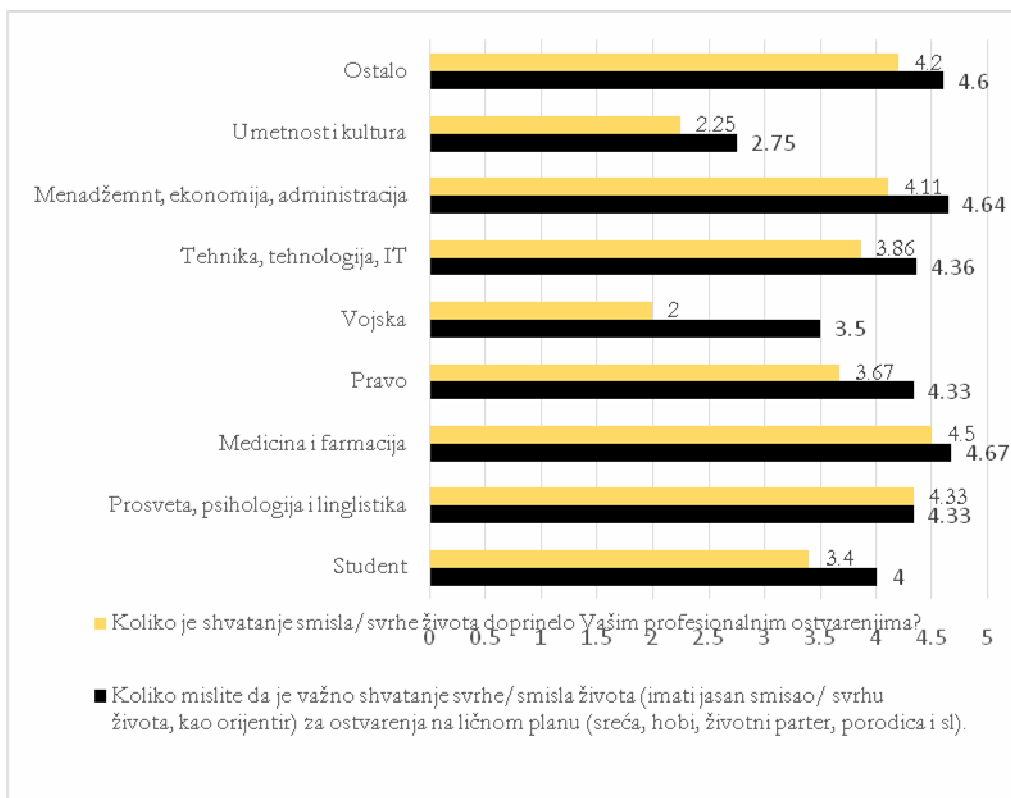
Razlike u ličnim shvatanjima smisla života između ispitanika različitih obrazovnih nivoa posmatrane su u tri odvojene jednofaktorske ANOVA analize kako bi se utvrdilo da li ispitanici koji se razlikuju po obrazovnom nivou drugačije odgovaraju na tri postavljena pitanja o ličnim shvatanjima smisla života. Došlo se do zaključka da se oni statistički značajno ne razlikuju u pogledu davanja odgovora na ova pitanja: *Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/ svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na ličnom i profesionalnom planu?* ($Sign.=0,57$); *Koliko je shvatanje smisla/svrhe života doprinelo Vašim profesionalnim ostvarenjima?* ($Sign.=0,93$); *Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima u toku dosadašnjeg života?* ($Sign.=0,1$). Posmatranjem razlike u proceni ostvarivanja smisla života između ispitanika različitih obrazovnih nivoa jednofaktorska ANOVA analiza dovodi do zaključka da se ispitanici različitih obrazovnih nivoa ne razlikuju u pogledu procene ostvarivanja smisla života ($Sign.=0,3$). Ovim se obrazovni nivo, kao još jedna varijabla iz okvira treće hipoteze, uključuje u grupu varijabli koje odriču njenu potvrdu.

Ali, poređenje grupa ispitanika *različitih profesijau ličnim shvatanjima smisla života* jednofaktorskom ANOVA analizom pokazalo je *da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika različite profesije u pogledu njihovog odgovaranja na pitanje: Koliko mislite da je važno shvatanje svrhe/smisla života (imati jasan smisao/ svrhu života, kao orijentir) za ostvarenja na profesionalnom i ličnom planu?* ($Sign.=0,033$). Utvrđen je statistički značajan uticaj profesije ispitanika na odgovore na postavljeno pitanje (F kvadrat= $0,19$). Test homogenosti varijanse pokazao je da nije prekršena pretpostavka o homogenosti varijanse (*Leventov test*- $Sign.=0,072$). U Grafiku 9. *Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija* jasnije su pokazane ove razlike.



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

U Grafiku 10. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija, koji sledi, prikazane su razlike u shvatanju značaja svrhe, kao i razlike doprinosa iste samoostvarenjima. Interesantno je da su razlike kod profesije *vojska* i *umetnost* značajne, a kod ostalih profesija razlike nisu značajne. Dakle, većina drugih posmatranih profesija je, ceneći značaj svrhe, imala svrhu i, uglavnom, koristila je kao orijentir u samoodređenju ka cilju, tj. smatra da je svrha kao orijentir doprinela samoostvarenjima. Razlikama su doprinele profesije: *menadžmenta*, *ekonomije* i *administracije* i ispitanika profesije – *medicina* i *farmacija*, *prosveta*, *psihologija* i *lingvistika*, studenti, koji su pridavali značaj važnosti shvatanja svrhe/smisla života (imati jasan smisao/svrhu života, kao orijentir za ostvarenja na profesionalnom i ličnom planu, sa jedne strane, a sa druge *umetnost*, *kultura* i *vojska*, koje su sa manje važnosti, a time i manje ostvarenja, shvatali smisao/svrhu života, što je kako se kasnije prikazuje, utvrđeno i *Post Hoc test-Multiple Comparisons*. Za dublju analizu ovog nalaza potreban je drugi nacrt istraživanja, koji bi se fokusirao na ove grupe. Ipak, ovaj nalaz govori u prilog značaja svrhe/smisla života, kao orijentira u uspešnom samoostvarenju različitih profesija.



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

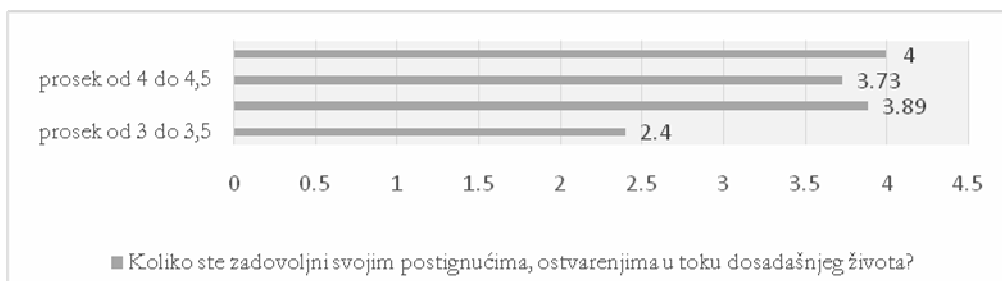
Sledeći korak u posmatranju prethodno utvrđenih razlika o važnosti svrhe za samoostvarenja bio je *Post Hoc test-Multiple Comparisons* (the mean difference is significant at the 0.05 level), kojim je zaključeno da statistički značajna razlika u pogledu odgovaranja na pitanje: *Koliko mislite da je važno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

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

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

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

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



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

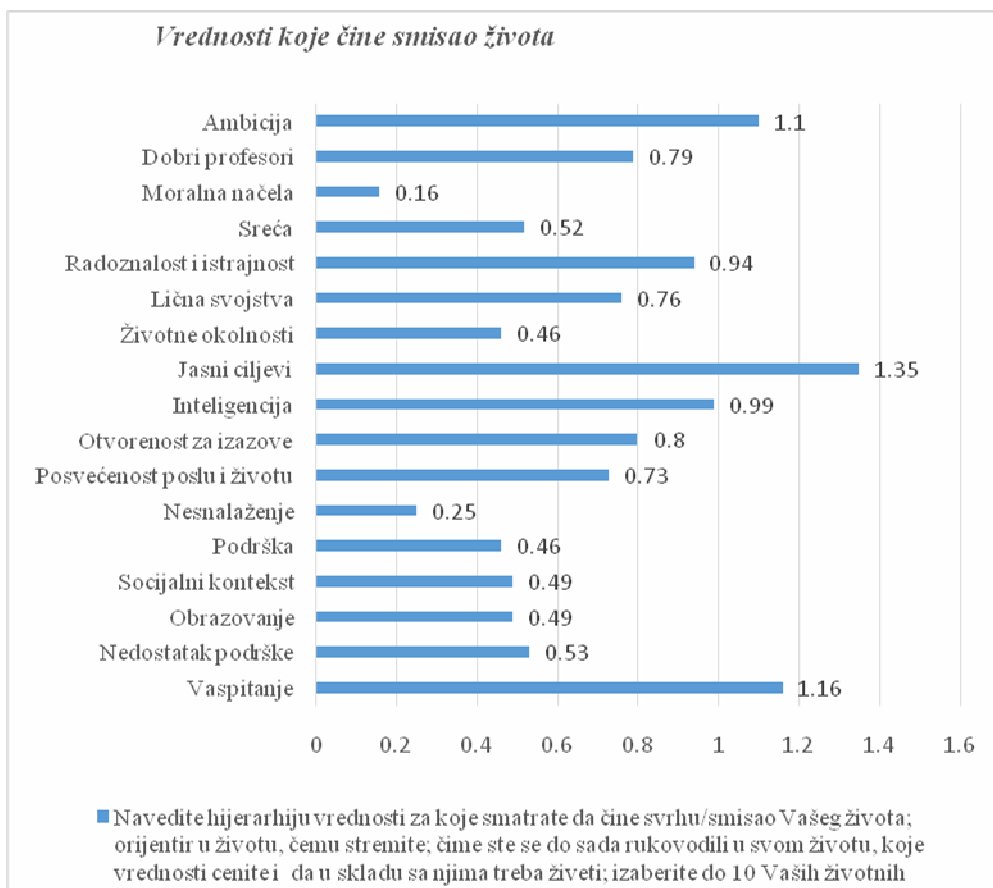
Rezultati *Post Hoc testa*-Multiple Comparisons Dependent Variable: *Koliko ste zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima* u toku dosadašnjeg života? (Tukey HSD; the mean difference is significant at the 0.05 level) idu u prilog zaključku da postoji statistički značajna razlika između ispitanika sa prosečnom ocenom od 3 do 3,5 i ostalih grupa ispitanika 0,092)¹¹.

Jednofaktorska ANOVA analiza pokazala je da se, u pogledu *procene ostvarivanja smisla života* ispitanici ostalih grupa različitih uspeha u toku školovanja značajno ne razlikuju međusobno (*Sign.=0,06*). Stoga bi se moglo zaključiti da ispitanici sa slabijim uspehom tokom obrazovanja nisu zadovoljni svojim postignućima, ostvarenjima. Ovo je razumljivo, jer nivo potencijala nije pretočen u ostvarenja, što za sobom kao efekat ostavlja poraz, tj. nezadovoljstvo postignućima. Ovaj nalaz pojačava značaj ciljne orijentacije u učenju. Nemaju svi ispitanici ciljeve usmerene na učenje, sticanje veština i izvođenje zadatka

¹¹Sa prosečnom ocenom od 3,5 do 4 (Sig = 0,006); sa prosečnom ocenom od 3 do 3,5 i od 4 do 4,5 (Sig = 0,01); sa prosečnom ocenom od 3 do 3,5 i od 4,5 do 5 (Sig = 0,092.).

za koje je potrebna samoregulacija. Više autora izveštava da neke osobe mogu razviti neakademski identitet i često odbijaju akademsko postignuće kao sekundarno ili oprečno ciljevima njihove referentne grupe i vlastitim ciljevima (Steinberg, Dornbush & Brown, 1996; Concepcion, Nales-Torres & Rodriguez-Zubiaurre, 2016). A, Lončarić (2014) konstatuje da subjekti koji ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, ne znači da ipak ne samoreguliraju svoje ponašanje, već je ovo u mnogim slučajevima usmereno prema neakademskim ciljevima. On, takođe, napominje da oni koji ne teže akademskom postignuću mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ili popularnost među ostalim osobama okruženju, te ih ovi ciljevi mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) samoregulirati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ili status među članovima grupe. Oni tako često koriste specifične obrasce atribucija kao što su spoljašnja atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna neključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što naglašava značaj motivacije u samoregulaciji.

Nalazi u sledećem grafičkom prikazu (v. Grafik 12. *Prikaz odgovora na pitanje o strukturi (vrednostima) koje čine smisao života delimično potvrđuju treću hipotezu koja se odnosi na razlike u strukturisanju svrhe/smisla života članova MENSE, jer se ispitanici razlikuju samo u varijablama profesija i uspeh tokom sticanja obrazovanja.*



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

Zaključak

Ako bi se posle prethodnog pregleda teorijskih stavova, nalaza i interpretacije pokušao napraviti još jedan osvrt na suštinu istih i njihovo značenje u smislu doprinosa samoregulacije kao konstrukta uopšte, a u ovom slučaju kao svojstva koje je, bar u dosadašnjim istraživanjima, konstatovano kao karakteristika darovitih, onda se kao najznačajnije nameće zapažanje o činjenici da se i kod ovako selekcionisane populacije, kao što su u ovom slučaju članovi MENSE, nailazi na razlike u skoro svim posmatranim aspektima samoregulacije, izuzev u shvatanju značaja suštine/smisla života kao koncepta kojim se treba rukovoditi u ostvarivanju sopstvenih ciljeva, koji idu u pravcu samoregulacije ostvarenja. Ali, ima i onih koji smisao/svrhu života kao zacrtani cilj ka kome treba stremiti i koji bi bio motivišuća snaga za samoostvarenja ne smatraju značajnom. Takođe, nije mali broj onih koji ističu da svest o svrsi/smislu, kao orijentir koji su želeli slediti nije doprinela samoostvarenjima postavljenih ciljeva.

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

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

Literatura:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Frijda (Ed.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37–61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing Control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning-and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417–450). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and ntervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Overview. In M.Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1–9). San Diego, CA:Academic Press.
- Bojović, I. M. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brofi, D. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn Third Edition*. New York Taylor Francis.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bundick, M., Andrews, M., Jones, A., Mariano, J.M., Bronk, K. C., & Damon, W. (2006). *Revised youth purpose survey*. Unpublished instrument. Stanford, CA:Stanford Center on Adolescence.
- Bundick, M.J., Andrews, M.C., Jones, A., Moran, S., Mariano, J.M., Bronk, K. C., & Damon, W.(2008). *Youth Purpose Survey Version 2008*. Unpublished instrument. Stanford, CA: Stanford Center on Adolescence.
- Bundick, M.J., Yeager, D.Y., King, P., & Damon, W. (2010). Thriving across the life span. In W.F. Overton& R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of lifespan human development*. New York: Wiley.
- 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). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111–135.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Pres.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich& M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 41–84). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50032-9>
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111(1), 183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>

- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping children find their calling in life*. New York: Free Press.
- Damon, W. (2009). The why question: Teachers can instill a sense of purpose. *Education, Next*, 9(3), 84.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7, 119–128.
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most People Are Happy. *Psychological Science*, 7(3), 181–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development, pp. 1017–1095). New York, NY: J. Wiley.
- Eccles, J., Fredricks, J., & Baay, P. (2015). Expectancies, Values, Identities, and Self-Regulation. In G. Oettingen & P. Gollwitzer (Eds.), *Self-Regulation in Adolescence* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 30–56). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139565790.003 Free Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348–358.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, Vol. 14.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberger, R., & Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal*, 15 (2-3), 121–130.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? First Published June 1, Research Article, Los Angeles: University of California, Department of Psychology; <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models pertaining to exceptional human abilities. In Heller, K. A., Mönks, F. J. in Passow, A. H. (Eds.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *En Roeper Review*, December.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business Press.
- Gestsdóttir, S., & Lerner, M. R. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508–521. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.508
- Glanzer, P. M., Hill, L. J. P., & Johnson, B. R. (2018). *The Quest for Purpose: The collegiate Search for a Meaningful Life*. SUNY PRESS.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, „Mihailo Palov”.
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola u strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, „Mihailo Palov”.
- Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, „Mihailo Palov”.
- Gojkov, G. (2016). *Svršishodnost kao vid intrapersonalne darovitosti –svrha kao darovito samoregulisanje*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, „Mihailo Palov”.

- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2010). Purpose in value structure of the gifted as critical ability and inner moral guide (Svrha u strukturi vrednosti darovitih u Srbiji kao kritička sposobnost i interni moralni vodič). *Uzbornik – II Međunarodna znanstvena konferenca: Socijalne in čuvstvene potrebe nadarjenih in talentiranih* (pag. 40–56). Ljubljana: MiB d.o.o.
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Gojkov, G., Gojkov Rajić, A. i Stojanović, A. (2014). *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Harlow, L. L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self derogation, substance abuse, and suicidal ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology, 42*, 5–21.
- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development, 66*, 1346–1359.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A System View. *Annual Review of Psychology, 44*, 23–52.
- Kearsley, G. (2011). Attribution theory (B. Weiner). In *The Theory into Practice Database*. Retrieved February 2, 2011, from <http://tip.psychology.org/weiner.html>.
- Kerpelman, J. L. (2001). Identity control theory, exploration and choice: A commentary on Schwartz's the evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 1*, 81–86.
- Kerpelman, J. L. (2008). *Identity Control Theory: A microprocess approach to identity development*. Paper presented as part of a symposium *Identity development in adolescence: 20 years of process-oriented research*, at the biennial conference of the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence, 24*(4), 491–512. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0385>
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2010). *Relationships Education for Youth*. Presentation to the Federal Work Group on Teen Domestic Violence, Washington, D.C.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoregularanog učenja za cjeloživotnoobrazovanje. U R. Bacalja (ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104–118). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). The Role of Self-Efficacy in Health Self-Regulation. In W. Greve, K. Rothermund & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (pp. 137–152). Hogrefe & Huber Publishers.
- Mariano, J. M. (2014). Understanding paths to youth purpose – why content and contexts matter. *Applied Developmental Science, 18*(3), 139–147. doi: 10.1080/10888691.2014.924356
- Mariano, J. M. (2015). Purpose training for “life readiness.” *Connections Quarterly, 3*, 2–11.
- Mariano, J. M. (Ed.) (2011). *Support and instruction for youth purpose: New directions for youth development*. Wiley.
- Mariano, J. M., & Vaillant, G. V. (2012). Youth purpose among the ‘greatest generation’. *The Journal of Positive Psychology, 7*(4), 281–293. doi: 10.1080/17439760.2012.686624
- Martin, A. (2009). Motivation and Engagement across the Academic Life Span. A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students. *Educational and Psychological Measurement, 69*(5), 794–824.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Miyamoto, M. (1979). Achievement motive of Japanese children and youth. *Japan Women's University Journal, 26*, 9–17.

- 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 Principles* (pp.329–360). New York: Guilford Press.
- Moran, S. (2009a). Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. *High Ability Studies*, 20 (2), 143–159. doi: 10.1080/13598130903358501
- Moran, S. (2009b). Why multiple intelligences? In J. Chen, S. Moran & H. Gardner (Eds.), *Multiple intelligences around the world*, 365–373. San Francisco: Jossey-Bass
- Moran, S. (2011). Assessing and developing multiple intelligences purposefully. In K. Tirri, *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education* (pp. 121–133). SensePublishers.
- Moran, S. (2014). Youth's own understandings of purpose: Are there distinct "cultures of purpose"? *Applied Developmental Science*, 18(3), 1–13. doi: 10.1080/10888691.2014.924359
- Moran, S. (2015). Adolescent aspirations for change: Creativity as a life purpose. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 167–175. doi: 10.1007/s12564-015-9363-z
- Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose? *Journal of Education for teaching*, 42 (5), 582–601.
- Moran, S. (2017a). Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education*, 46(3), 231–244.
- Moran, S., & Gardner, H. (2017). Hill, skill and will: A multiple intelligences perspective. In L. Meltzer (Ed.), *Understanding executive function: Implications and opportunities for the classroom* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Niemivirta, M.J. (1996). *Motivational-cognitive components in self-regulated learning*. Paper presented at the 5th International Conference on Motivation. Germany: Landau.
- Niemivirta, M. J. (1999.). Individual Differences in Motivational and Cognitive Factors Affecting Self – Regulated Learning: A Pattern – Oriented Approach. In P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey & M. Wosnitzer (Eds.), *Advances in motivation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Nikčević-Milković, A. i Perković, L. (2000). Uporaba kognitivnih strategija učenja u dječje različitog školskog uzrasta. *Život i škola*, 3, 76–93.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1999). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond* (Information Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19, 40–49. <http://dx.doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Parks (1998). *The history of the international system of protected area management categories*. IUCN-The World Conservation Union, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Persson, R. (1998). Competence beyond IQ: On domain specificity and the need for a differentiated and culture-sensitive taxonomy of gifted behaviours. *Educating the Able Child*, 2, 20–26.
- Persson, R. (1999). High Ability, society and its future: The broader curriculum. *Australasian Journal of Gifted Education*, 8(1), 5–14.
- Persson, R. (2000). Survival of the fittest or the most talented? Deconstructing the myth of the musical maestro. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 25–38.
- Persson, R. (2018). *Evolved human giftedness: Reclaiming science from ideology, dogmatism, and self-serving bias*. Ulm, Germany: The International Centre for Innovation in Education (ICIE).
- Persson, R. (2019a). Challenges to the Basis of Giftedness and Talent Education. 25th Round Table on Giftedness: *Complexity of Giftedness and Creativity Phenomena – challenges: an individual and society* – international scientific conference book of abstracts, <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2019/02/Zbornik-rezimea-25.pdf>.
- Persson, R., & Aktaş, V. (2019b). Understanding why an immigrant neurosurgeon is driving your taxi: On highly qualified foreign labour looking for work in your country. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), *Human resource management: A Nordic perspective* (pp. 153–162). London, UK: Routledge.

- Persson, R., & Aktas, V. (2019c). Those who know more than you: Talent management in the Google era. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), *Human resource management: A Nordic perspective* (pp. 190–202). London, UK: Routledge.
- Persson, R. (2019d). Recruitment mistakes, future employees, and fabulous fantasies: The market's need of magical qualities. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), *Human resource management: A Nordic perspective* (pp. 86–102). London, UK: Routledge.
- Persson, R. (2019e). Destined to lead the world? Great leaders, fashionable nonsense, and the origins and possible future of leadership. In: Roya Klingner (Ed.), *Leadership in gifted education* (pp. 1–47). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, *91*, 347–374.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. T., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, *6*, 287–300.
- Peterson, P., Swing, S., Stark, K., & Wass, G. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, *21*, 487–515.
- 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. (2000.). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. U: M. Boekaerts, R. Pintrich & M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (451–502). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Renzulli, J.S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, *84*(1), 33–58.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069–1061.
- Sansone, C., & Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, *10*(3), 175–186.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J.M. (2000). Looking beyond rewards: The problem and promise of intrinsic motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sansone, C., Thoman, D. B., & Smith, J.L. (2010) Interest and self-regulation: Understanding individual variability in choices, efforts, and persistence over time. In R. Hoyle (Ed.). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Wiley-Blackwell.
- Shin, J., Lee, S.-Y., Matthews, M. S., & Kim, M.-S. (2016, August). *A comparative study between Korean and American gifted students on their perceived social purpose*. Paper presented at the American Psychological Association (APA), Denver, CO, USA.
- Skinner, E. A. (1990). *Differences in the Dimensions of Perceived Control during Middle Childhood: Implications for Developmental Conceptualizations and Research*. First published: December. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03572.x>
- Steinberg, L. D., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, *3*, 436–442.
- Sternberg, R.J. (2005a). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15–31). New York, NY: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (2005b). The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, *39*, 189–202.
- Suzić, N. (2005). Motivacija za akademsko postignuće. *Vaspitanje i obrazovanje* – časopis za pedagošku teoriju i praksu, *3*, 59–74.
- Suzić, N. (2006). Mjerenje motivacije. *Naša škola* – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, *3-4*, 88–121.
- Walker et al. (2004a). Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives, *European Psychologist*, *9*/4, December 2004, 245–256.

- Walker, L. J., & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34(3), 403–419. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.403>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1–12.
- Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K., Arnold, L. S., & Sainsbury, E. (2004b). Investigating motivation in context: Developing sociocultural perspectives. *European Psychologist*, 9, 245–256.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (Cambridge: Cambridge University Press), 411–434.
- Ziegler, A., Fitzner, Th., Stoeger, H., & Mueller, T. (2006) Beyond standards – Hochbegabtenförderung weltweit [Beyond standards—nurturing the gifted all over the world] CD-ROM (Bad Boll, Evangelische Akademie).
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3–17.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217–221.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73–86.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64–70.
- 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 US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Prof. Aleksandra Gojkov Rajic, PhD
 Teacher Education Faculty, Belgrade University
Academician prof. Grozdanka Gojkov, PhD
Prof. Aleksandar Stojanovic, PhD
 Teacher Education Faculty, Belgrade University

SELF-DETERMINATION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL AND OTHER LIFE ACHIEVEMENTS OF THE GIFTED

Summary: A number of research emphasize high abilities of the gifted in setting their own aims (Walker & Pitts, 1998), in understanding intentions and purpose (Paris i Winograd 1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond (Information Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education), in self-regulation (Eisenberg & Fabes, 1992), persistence (Parks, 1986) and consistent self-understanding. Self-understanding is defined as understanding and giving sense to future development, i.e. as a purpose according to which individual development is crystalized and directed through

personality integration (Damon, 2008; Rathman, 2005). Furthermore, numerous studies have confirmed the thesis on the importance of self-determination for psychological development and stability (Bundick, Yeager, King & Damon, 2009; Eccles, 2008). This is an incitement for a research considering self-determination as a factor of achievement in a profession and other fields of life in the subjects who have high intellectual potential. The intention is to consider to what an extent the gifted have clearly determined 54 guidelines of their own development, a clear aim, sense, i.e. purpose and to what an extent this has influenced their development, i.e. integration. There is also a strive for considering values guiding them in their pursue for the established aims and to what an extent they are content with their achievements. Theoretical grounds for the research refer to viewpoints of the authors dealing with giftedness, and whose findings have shown that gifted individuals are a group indicating earlier maturation with the expressed ability for self-regulation (Renzulli, 2002. Zimmerman, 2008a), as well as Bandura's view on self-regulation involving the concept of aim oriented behaviour striving for achievement of the desired outcomes. The findings are significant, since they can prevent possible failure of the gifted. The research is exploratory and for the purpose of this paper one aspect is separated, considering the following problem: To what an extent self-determination is a factor of professional and other life achievements of the gifted. The sample consists of the members of MENSA (N=104; 73% between 30 and 50 years of age). Predictor variables: conceptualization of self-regulation (structure, imagination, self-projection, purpose for the future and future intentions and values guiding them on their way towards achievement. Criterion variable: professional and other self-achievements of the subjects. Instrument: a Likert type questionnaire /U-SŽ-M/, items taken and adjusted from a variety of sources (Chapman, Skinner i Baltes, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000). The levels of statistical processing: descriptive statistics, factor analysis, single factor ANOVA (SPSS).

Basic findings:

- Majority of the subjects (88%) thinks that self-determination, i.e. the existence of an aim intended to be achieved is an important orienting point, guideline and trigger of activities in life. While 65,3% of the subjects finds that the awareness of the aim intended to be achieved has significantly contributed to its achievement;
- Almost two thirds of the subjects (70%) is satisfied with their achievements. Values they were guided by in the achievement of the established aims refer to the following: curiosity and persistence, clear aims;
- An important aspect demanding special attention for future research are aim orientations. Not all of the subjects have aims oriented towards 55 learning, acquisition of skills and task performance, requiring selfregulation. Some of the gifted have developed non-academic identity and refuse academic achievement as secondary or contrary to the aims of their referent group and their own aims. Regardless of the fact that they do not put efforts into proactive self-regulation, it can be assumed that they nevertheless regulate their behaviour, but it is oriented towards nonacademic aims, having in mind that they have expressed satisfaction with their own achievements.

Key words: self-determination, the gifted.