

KORESPONDENTNOST NASTAVNIH I AFEKTIVNIH STILOVA KAO FAKTOR USPEHA DAROVITIH STUDENATA

*Obrazovanje uma, bez obrazovanja srca,
nije obrazovanje uopšte.
Aristotel*

Rezime: Cilj ove eksplorativne studije je da metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja sagleda odnos nastavnih i afektivnih stilova, odnosno korespondentnost istih, kako bi se došlo do odgovora na pitanje o značaju afektivnog stila za uspeh darovitih studenata, tj. o uticaju istog na samoregulaciju i akademsku darovitost, a time i o povezanosti kognicije i emocija u postupcima samoregulacije. U sklopu ovoga traga se za odgovorima na pitanja: u kakvom su odnosu afektivni stilovi, nastavni stilovi i akademska uspešnost, ili koliko se razlikuju u afektivnim stilovima studenti s³ visokim akademskim postignućima (akademski daroviti) od ostalih studenata; kakav je značaj afektivnih stilova za visoka postignuća u odnosu na samopouzdanje, metakogniciju i crte ličnosti kao faktore samoregulacije, odnosno akademske uspešnosti, i kakvi su njihovi međusobni odnosi. Teorijski okvir čini Sternbergova teorija uspešne inteligencije, Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva (Bandura, 1977, 1991, 1993), elementi Teorije samoregulacije (Deci, & Ryan, 2002) i model Mayera i Saloveya po kome je EI određena kao izvorna sposobnost, koja se odnosi na interakcijske procese između emocija i kognicije. Ispitanici su daroviti studenti univerziteta u Beogradu, Novom Sadu i Nišu (N= 420, od čega je 20%) akademski darovitih – sa prosečnim uspehom iznad 9,5). Instrumenti: I-NSFSU – inventar za snimanje nastavnih stilova (Stojanović i Gojkov, 2021), MAI – inventar o metakogniciji, MARCI-test rezonovanja i pamćenja (Kleitman, & Stankov, 2007), Velikih 5 – za merenje crta ličnosti; UZI-stil – inventar za snimanje afektivnih stilova (Suzić, 2008). Osnovni nalazi: 1. Postoji slaba pozitivna povezanost između uravnoteženog afektivnog i fleksibilnog i e-nastavnog stila, i slaba negativna povezanost sa negativnim nastavnim stilom. 2. Povezanosti sa ocenom su slabog intenziteta. Sa ocenom značajnu povezanost ostvaruje skala *Kompetencije za rezonovanje*. 3. Postoje značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata na skali impulsivnost. Ostali studenti ostvaruju značajno više skorove na skali impulsivnost u odnosu na akademski darovite studente. Iako nije dostigao statističku značajnost, u slučaju negativne valence t-test ukazuje na tendenciju ka razlikama pri čemu ostali studenti imaju nešto više skorove od akademski darovitih. Uravnoteženost kao afektivni stil je negativno povezan sa stilovima zakočenost i impulsivnost.

Ključne reči: daroviti, afektivni stilovi, nastavni stilovi.

Uvod

Danas se u primenjenoj psihologiji sve više pažnje posvećuje afektivnoj sferi ličnosti. Otud i sve više nalaza po kojima se kognitivnim strategijama mogu, zajedno sa crtama ličnosti, za koje se smatra da su stabilne i velikim delom biološki uslovljene, činiti pomaci u smislu emocionalne regulacije, a time i u predikciji afekata. Pomaci u ovom smislu čine se psihoterapijskim tehnikama (Harrington Whittaker, & Shoebridge, 1998; Ellis, 2006; David, Szentagotai, Kallay, & Macavei, 2005; Merrick, & Dattilio, 2006). Ovi nalazi impuls su za

¹ grozdankagojkov123@gmail.com

² nenad_szc@yahoo.com

³ aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

didaktiku da posveti više pažnje izučavanju odnosa kognitivne i emocionalne regulacije sa konstruktima koji su ključni u njihovoj interpretaciji. Ovde se u prvom redu misli na kognitivne konstrukte, koji se u toku učenja i poučavanja uzimaju u obzir (metakognicija, rezonovanje, samopouzdanje, stilovi učenja, afektivni stilovi) i nastavne stilove.

Konstrukt afektivni stil već dve decenije traži način da dobije mesto koje mu pripada. U literaturi se ovaj pojam vidi kao tendencija ili sklonost osobe da u iskazivanju emocija u različitim situacijama reaguje na relativno dosledan način, bez obzira na to da li reaguje impulsivno, uravnoteženo ili inhibirano. Prvi koraci traganja za značenjem ovoga pojma u smislu njegovog doprinosa procesima učenja i poučavanja sreću se u istraživanju Karvera i Vajta (Carver, & Whit, 1994), koji su merili suštinu inhibicije i aktiviranja ponašanja i konstatovali da se različite osobe u istim situacijama ponašaju različito, jedne inhibirano, a druge aktivno.

Definisanju i etabliiranju ovoga pojma doprineli su brojni istraživači (Davidson, 2003; Davidson i Irwin, 1999; Shackman i sar., 2006). Došlo se dotle da danas istraživači, uglavnom, prihvataju tri afektivna stila: impulsivni, uravnoteženi i inhibirani. Za šire upoznavanje sa njihovim karakteristikama videti navedene naslove, a ovde bi se samo kratko naznačilo na šta se isti odnose, kako bi se bolje razumeli nalazi ovoga istraživanja. Dakle, *impulsivni stil* prepoznaje se kao brzo i temperamentalno reagovanje, slabo suzdržavanje i intenzivno izražavanje emocija. *Uravnotežen stil* karakteriše se relativnom kontrolom emocionalnog reagovanja, uz neophodna kočenja i umeren intenzitet manifestovanja emocija, a *afektivno inhibirane* osobe imaju sigurne kočnice, uspešno prikrivaju emocije i dobro drže pod kontrolom intenzitete svojih emocija (Suzić, 2008). Dosadašnja istraživanja konstatovala su uticaje na akademska postignuća, a nađene su i neke karakteristike istih na polju učenja. Šrav i saradnici (Schraw et al., 2007: 12) nalaze da afektivno inhibirani učenici izbegavaju aktivnosti za koje očekuju neprijatnosti, oklevaju, namerno odlažu, što je u vezi sa nesigurnošću, odnosno očekivanjem neuspeha (Ferrari i Tice, 2000). Takođe je nađeno da aktivno orijentisani učenici nemaju problema sa brzinom i tačnošću u rešavanju školskih zadataka (Shackman et al., 2006), što konstrukt afektivnih stilova čini značajnim i vezuje za obrazovni proces, odnosno učenje i poučavanje. Ovi nalazi pokreću istraživače na dalja istraživanja odnosa afektivnih stilova učenika i nastave, sa odnosom emocija učenika i obrazovne efikasnosti. Dakle, moglo bi se zaključiti da afektivni stilovi postaju nezaobilazni faktor učenja i poučavanja, te da im se istraživači sve više posvećuju. Činjenica je da su istraživanja uloge emocija u nastavi, iako, novijeg datuma (Tošić-Radev, 2016), nalazima o značaju emocija za motivaciju u nastavi (Shackman et. al, 2006), podstakla istraživače na traganje za odgovorima na nova pitanja, otvaraju se novi pogledi na to kako učenici doživljavaju nastavu, čime se može bolje prići motivaciji učenika (Suzić, 2022; Šindić i Suzić, 2010). Ova važnost emocija shvatana je i ranije, te su se u klasifikaciji nastavničkih kompetencija (Ivić i saradnici, 2003) našle i uloge nastavnika kao partnera u afektivnoj interakciji, ali ova uloga nije elaborirana, te nisu data ni precizno definisana očekivana ponašanja nastavnika koja bi proizilazila iz ove njegove uloge.

Konceptualizacijom (definicija i klasifikacija) i empirijskom proverom konstrukta afektivne uloge nastavnika bavi se u eksplorativnoj studiji (disertacija) Tošić-Radev (2016), koja u više faza istraživačkog rada postavlja više ciljeva: pilot istraživanjem proverava konceptualizaciju postojećeg koncepta afektivne uloge nastavnika i odgovarajućih instrumenata: za testiranje teze o stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije afektivne uloge nastavnika iz ugla: učenika, nastavnika i neutralnog posmatrača, kao i odnos ovoga sa strukturom ličnosti. Osnovni cilj istraživanja je definisanje ključnih komponenti koncepta afektivne uloge nastavnika i provera ovoga modela.

U prvom, ili pilot fazi istraživanja, autorka je pošla od konceptualizacije konstrukta, kojom se afektivna uloga nastavnika manifestuje kroz četiri dimenzije: 1) emocionalni razvoj nastavnika, 2) uspostavljanje i održavanje prijatnih odnosa sa učenicima, 3) rad na emocionalnom razvoju učenika i kao 4) nastavnička briga o okruženju učenika.

Rezultati pilot istraživanja su pokazali da omiljeni nastavnici drugačije shvataju, a time i drugačije realizuju, svoju afektivnu ulogu. Utvrđeno je i da su od strane učenika omiljeni nastavnici

procenjeni kao uspešnji u realizaciji afektivne uloge. Dakle, konstatovano je da njih karakterišu i određene poželjne osobine ličnosti, pre svega iz domena *saradljivosti*, dok su niži skorovi na crtama ličnosti nađeni na crti *neuroticizma*.

U sledećem koraku istraživanja autorka je koristila revidiranu klasifikaciju konstrukta afektivne nastavničke uloge, koja sadrži 17 faceta u okviru sledećih pet dimenzija instrumenta AfUN-a (Afektivna funkcija uloge nastavnika). Iste se odnose na sledeće (Tošić-Radev, 2016): poznavanje učenika i zainteresovanost za njih; osetljivost nastavnika za reakcije učenika; uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima; nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na proces nastave i odeljensku klimu; modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime. Tošić-Radev (2016) konstatuje da su korelacije između dimenzija ovog petofaktorskog strukturnog modela visoke, što upućuje na zaključak da *ne postoji opravdanje da se o pet konceptualno razvijenih dimenzija govori kao o različitim komponentama afektivne uloge nastavnika*. Dalje, statističke analize konstatuju da afektivna uloga nastavnika obuhvata tri dimenzije, u okviru kojih je smešteno prethodno identifikovanih 17 faceta ovog konstrukta, koje se odnose na sledeće:

1. *Emocionalnu svest i upravljanje emocijama*, a suština joj je u obraćanju pažnje i bavljenju emocijama u nastavi: vlastitim, učeničkim i emocijama na samom času. Faceti koji pokrivaju ovu dimenziju afektivnog stila nastavnika odnose se na sledeće (Tošić-Radev, 2016):

- motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima;
- poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu;
- osetljivost nastavnika u registrowanju učeničkih reakcija;
- empatiju i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika;
- adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika;
- otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima;
- poštovanje nastavnika prema učenicima;
- svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u odeljenju;
- rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim i kvaliteta nastave;
- korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u odeljenju i
- elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj.

2. *Emocionalna povezanost nastavnika i učenika* je druga dimenzija afektivne uloge nastavnika. Ista se sadržajno odnosi na više različitih aspekata nastavnikovog ponašanja, koji, kao osnovnu karakteristiku, imaju suštinsku zainteresovanost nastavnika za učenika, njegovu pristupačnost i sklonost ka uspostavljanju emotivno bliskih odnosa sa učenicima, a faceti koji sadržajno pokrivaju ovu komponentu su:

- poznavanje svojih učenika;
- spremnost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika;
- dostupnost i pristupačnost nastavnika i
- učeničko poverenje u nastavnika.

3. *Pedagoška strast i posvećenost nastavnika* je treća dimenzija koju je utvrdila autorka (Tošić-Radev, 2016), a za istu konstatuje da se razlikuje od prethodnih po svojoj izrazitoj kognitivnoj komponenti, jer odražava stav i verovanja nastavnika u pogledu uspeha učenika. Faceti ove komponente afektivnog stila nastavnika su:

- prihvatanje različitosti učenika i pravilan odnos prema svim učenicima i
- verovanja i očekivanje da svaki učenik može da napreduje.

Autorka zaključuje da, pored teorijskih doprinosa, ovi nalazi mogu svoju vrednost da testiraju u praksi i time pomognu nastavnicima da obrate više pažnje na domete svojih kompetencija u afektivnoj sferi nastavnog rada, čime bi se mogla na manju meru svesti mogućnost da se nastavnici ponašaju na temelju ličnih osobina, umesto na osnovu profesionalnih znanja,

umenja i razvijene svesti o vlastitim profesionalnim ulogama, što bi upotpunilo njihovu didaktičku funkciju u smislu adekvatnog vođenja učenika u procesu učenja i poučavanja, a time doprinelo i jačanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, ispunjavajući u afektivnoj komunikaciji i interakciji jednu od svojih osnovnih didaktičkih funkcija (Ivić et. al, 2003).

Baveći se afektivnim stilovima i emocijama učenika u vezi sa efikasnošću nastave, nalazi Suzića (2008) ukazuju da se učenici svrstavaju u tri grupe prema afektivnom stilovima: afektivna impulsivnost, uravnoteženost i afektivna inhibiranost, te da su se ovi stilovi pokazali kao prediktori emocija. Uravnoteženost determinira pozitivne emocije, a afektivna inhibiranost negativne. Autor (Suzić, 2008) smatra da ovaj nalaz ukazuje na potrebu da se više pažnje posveti emocionalno inhibiranim učenicima, jer oni lako uđu u začarani krug povlačenja, oklevanja, samooptuživanja i negativnih emocija. Dalje se na osnovu nalaza zaključuje da u nastavi dominiraju pozitivne emocije, ali u tradicionalnom nastavnom dizajnu pozitivne emocije slabe kada raste intenzitet i efikasnost nastave, a negativne emocije jačaju. Glavni uzrok za tu pojavu, smatra Suzić (2008), možemo tražiti u tradicionalizmu nastave. Što je intenzivnija, tradicionalna nastava od učenika traži viši stupanj kognitivne koncentracije i napora, a to smanjuje pozitivne emocije. Posmatrajući odnos emocija učenika i nastavnog stila, Suzić (2008) zaključuje da na nižem stupnju intenziteta u tradicionalnoj nastavi rastu pozitivne emocije, no to na ovom stupnju nastave nema većih efekata, te autor rešenje kolizije efikasnosti tradicionalne nastave i njenog intenziteta vidi u interaktivnom i kooperativnom učenju, odnosno u osavremenjavanju nastave, tj. razvijanju koedukacije i personalizacije u učionici.

Baveći se pitanjima emocionalne inteligencije i ponašanja, Stojaković (2022) u knjizi *Psihologija darovitosti i kreativnosti*, pozivajući se na Gardnera (1983, 1993) i Golemana, (1995), pod pojmovima poznavanja sebe i drugih, tj. socijalno-emocionalne inteligencije, prihvata kao najbitnija svojstva i komponente ove vrste inteligencije: svesnost o svojim osjećanjima i mogućnosti opažanja svojih osjećanja i svojih emocija, mogućnost upravljanja svojim raspoloženjima i mogućnost kontrole svojih emocija i opažanja svojih emocionalnih stanja, što se u svakodnevnoj komunikaciji nastavnika i učenika smatra mogućnošću opažanja i analiziranja sopstvenih i tuđih emocionalnih stanja. Ovo je, kako je prethodno primećeno, osnovna komponenta emocionalne inteligencije, koja se inače smatra i osnovnom kompetencijom nastavnika, dakle, podrazumeva se kao profesionalno svojstvo, a u kompetencije nastavnika u ovoj oblasti spada i sposobnost da se pojedinac oslobađa negativnih emocija koje negativno utiču na uspeh. Naravno, ova komponenta emocionalne inteligencije, kao deo kompetencija, smatra se odlikom visoke emocionalne inteligencije, a uz nju ide i sposobnost kontrole sopstvenih emocija i raspoloženja. Samtra se (Stojaković, 2022) da je moguće vežbati se kako izbegavati negativne emocije. Goleman (1995) navodi da postoji priličan broj programa kojima se podstiču dobri efekti na ovom polju. Sugestije za tehnike vežbanja u opažanju i prepoznavanju svojih emocionalnih stanja (biti svestan svojih emocija i osećanja, zatim, vežbe kontrolisanja i upravljanja emocijama; korišćenje emocija i emocionalnog reagovanja na adekvatan način; razvoj empatije i uspostavljanje pozitivne emocionalne klime i komunikacije u grupi) daje Stojaković (2022), navodeći nalaze istraživanja kojima su emocionalna reagovanja pojedinaca, koji su bili podvrgnuti tretmanu, bile izrazito poboljšane. Stojaković navodi da je tehnikama, koje dosta detaljno opisuje, u istraživanjima nađeno da su se efekti, uglavnom, manifestovali na sledećim osobinama: odgovornost, otvorenost, popularnost, društvenost, bolje razumevanje drugih; razrešavanje socijalnih i ličnih konflikata: demokratski, bolje poznavanje sebe, poboljšanje samokontrole; smanjenje anksioznosti i povučeniosti; stvaranje bolje atmosfere u grupi; vežbanje tolerancije na frustracije; vežbanje empatije i altruizma; smanjivanje depresivnog stanja i redukcija stresa; manje delinkventnog ponašanja; bolja komunikativnost; više brige i razumevanja za druge; bolje razumevanje posledica sopstvenog ponašanja; veća senzitivnost za osećanja drugih; povećanje sposobnosti za učenje, svesnosti, samokontrole itd. (Šire o programima, tj. sadržaju i mogućnostima podsticanja sposobnosti osećanja za druge, tj. interpersonalne sposobnosti, koje su sastavni deo kompetencija svih koji rade sa mladima videti u: Stojaković, 2000, 2022). Ovim svojstvima nastavnici treba više

pažnje da posvete, posebno kod mladih u periodu adolescencije, u vreme kada su odnosi interpersonalnih sposobnosti presudni za formiranje ličnog identiteta i samopouzdanja (Stojaković, 2022). Nalazi istraživanja govore u prilog činjenici da u školama još nije dovoljno pažnje posvećeno emocijama i ne obraća se pažnja na mogućnosti da se emocije i u nastavi mogu generisati (Tošić-Radev, 2016), te da nastavnici mogu razvijati pozitivne emocije kod učenika (Hargreaves, 2000). Stenberg (Steinberg, 2008) u svojim istraživanjima nalazi da obraćanje pažnje na osećanja ne umanjuje kognitivno razumevanje, jer su u učenju emocije i kognicija u sprezi. Konstatacije o složenim odnosima između kognitivnih i emocionalnih delova mozga dobijamo sada već i u oblasti neuronauke, podržavaju ih i mnoga istraživanja iz oblasti obrazovanja i neurobiologije u kojima se tvrdi da razum i emocije zajedno dovode do uspeha u učenju i obrnuto (Cooper, 2003).

No, psihologija je, posvetivši veliku pažnju osnovnim komponentama učenja (kognicija, motivacija i emocije), po oceni mnogih (Snow et al., 1996), posmatrala proces u ovim komponentama odvojeno, a pokazalo se da se ti procesi javljaju u sadejstvu, te se kompleksni pristupi proučavanju smatraju neophodnim. Ovo se posebno odnosi na emocije, za koje se smatra da su, u odnosu na druge komponente u istraživanjima, na polju obrazovanja zanemarene. Istraživanja govore da se u praksi nastavnici najmanje posvećuju emocijama (Hargreaves, 2000), a uzrok ovome su slabe kompetencije za afektivni domen (Morrison et al., 2007). Konstatovano je da je jedan od značajnih uzroka ovome i činjenica da istraživanja afektivne sfere stvara snažne emocije i otpor, te ima dosta autora koji ovo pitanje smatraju još uvek kontraverznim, iako su emocije jedno od centralnih pitanja za učenje i poučavanje. Afektivne osobine nastavnika učenici ističu kao karakteristike dobrog nastavnika (Zembylas, 2003). One se još uvek teško procenjuju i mere, što je jedan od suštinskih razloga njihovog zaobilaženja, pa se time i zanemaruju (Constanti, & Gibbs, 2004). Naime, uloga koju emocije igraju u radu nastavnika retko se pominje u obrazovnoj politici, a profesionalni standardi za nastavnike umanjuju, ili ignorišu afektivnu ulogu u nastavničkoj profesiji (NSW Institute of Teachers, 2005). Mnogi autori, takođe, nalaze da se u pitanjima procene kvaliteta rada nastavnika etička i emocionalna priroda njihove profesije zabrinjavajuće zanemaruje (Constanti, & Gibbs, 2004; Forrester, 2005; Jeffrey, 2002), jer profesionalni standardi na kojima se zasnivaju procene kvaliteta rada nastavnika predviđaju ulogu koju imaju brižnost i brojni drugi lični kvaliteti i vrednosti (NSW Institute of Teachers, 2005). Jasno je da se nastava tradicionalno shvata kao profesija u kojoj se brine o drugima (Hargreaves, & Goodson, 1996), koji se danas predviđaju i time suštinski osporava humanistički diskurs u obrazovanju (Jeffrey, 2002). Istraživanja potvrđuju da nastavnici nisu u stanju da prepoznaju i definišu emocionalne veštine koje koriste u nastavi (NSW Institute of Teachers, 2005), iako se Blumova (Blum, 1981) taksonomija bavila ne samo kognitivnim, nego i afektivnim i psihomotornim standardima, te se u afektivne ciljeve u obrazovanju ubrajaju: emotivni ton, emocije i stepen njihovog prihvatanja ili odbijanja. Kratvol (Krathwohl et al., 1964) je, kategorizujući afektivni domen, afektivne ciljeve svrstao u pet nivoa:

- *primanje* – vođenje računa o tome da učenik bude osetljiv da prepozna i prijemčiv da prihvati određene pojave i stimuluse;
- *odgovaranje* – motivisanost učenika da prihvati nove stimuluse i da razvije sklonost da bude aktivan u smislu razvijanja svojih ciljeva i interesovanja;
- *ovrednivanje* – afektivni odnos prema postavljenim ciljevima ima karakter doslednosti, stabilnosti, te da se poredi sa verovanjima i stavovima;
- *organizacija* – organizovanje usvojenih vrednosti u sistem i formiranje među njima hijerarhijskih odnosa;
- *vrednosni kompleks* – na ovom nivou se osoba već dosledno ponaša u skladu sa internalizovanim vrednostima, dakle, sa integrisanim verovanjima, idejama i stavovima u sopstvenu filozofiju života.

Za afektivnu klasifikaciju ciljeva nailazi se na dosta nedostataka u odnosu na kognitivno područje. Naime, navodi se kao slabost nedovoljno definisanih uloga, ciljeva, metoda i mera

kojima bi se mogao meriti napredak učenika u afektivnoj sferi. Smatra se da je time indirektno jasno stavljeno do znanja da je kognitivno područje bilo atraktivnije, odnosno da mu je dat primat, te je manje pažnje dato afektivnom području, zbog stava da kognitivno područje spada u prioritetne ciljeve (Sonnier, 1989), što je taksonomiju afektivnih ciljeva u izvesnom smislu marginalizovalo. Wilson (Wilson et. al., 2001) navodi da je dobar deo uzroka pripisan brojnim nedostacima klasifikacije, koji su prethodno pomenuti, te su obrazovni programi nastavnika bili usmeravani ka predmetnim sadržajima, pedagošku pripremu i didaktičke kompetencije. Tako je akcenat stavljen na odnose posredovanja u usvajanju znanja, zacrtanih nastavnim planom i programom. U ocenama zanemarivanja afektivnog područja nailazi se i na konstatacije o značaju praktičnih veština u komunikaciji, koje se dobrim delom odnose na podsticanje pažnje učenika, motivacije za učešće u predavanjima i sl. u šta se svakako nalazi i zanemarivanje emocija i kreativnosti (Stemler et al., 2006; Silberman, 1970). Pomenuti i drugi autori nagoveštavaju da je postojeća kriza u obrazovanju slabljenje motivacije i sl. posledica.

Na temelju ovakvih stavova, neki autori upozoravaju da je postojeća kriza u obrazovanju posledica ovog izbegavanja osećajne sfere. Neuspeh škole da poveže afektivna iskustva sa kognicijom i učenjem, makar delimično, objašnjava zašto mnogi učenici ne prepoznaju učionicu kao mesto gde se dešavaju i uče stvari važne za život (Moskowitz, 1978, prema Sonnier, 1989). Mnogi veruju da je ključ rešenja problema u slaboj motivaciji učenika upravo zanemarivanje emocionalnih i socijalnih aspekata u školskim kurikulumima (Fernandez-Berrocal, & Ruiz, 2008). Dakle, ubeđeni su da „direktne intervencije u psihološkim determinantama učenja predstavljaju obećavajući faktor uspeha u promeni i uspehu reformi (Wang et al., 1997). U svemu ovome istraživanju mesta emocija u efektima učenja pridaje se značajna pažnja (Day, & Leitch, 2001; Hallam, 2009; Harvey, & Evans, 2003; Pianta et al., 2008; Zembylas, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b). Značajno mesto u ovim naporima pripada profesionalnom obrazovanju nastavnika za shvatanje uloge emocija u usvajanju znanja. Istraživači nalaze da beznačajnu ulogu u usvajanju znanja u sadejstvu sa kognicijom imaju: brižnost (Elbaz, 1992); strast (Fried, 1995), pažljivost (Clark, 1995), emocionalna inteligencija (Day, 1999; Goleman, 1995), emocionalna razumevanja učenika od strane nastavnika, a novija istraživanja bave se i novim konceptima emocija u nastavi, poput socio-emocionalne klime (Freiberg, & Stein, 1999). Nalazi novijih istraživanja govore u prilog jake lične posvećenosti nastavnika profesiji kojom se bave u čije je formiranje uključena i emocionalna sfera njihove ličnosti, ističući da je značajan deo odnosa u nastavi posvećen ljudskoj brizi, posvećenosti, povezanosti, toplini, što čini značajan deo njihovog profesionalnog identiteta (Hargreaves, 1994), a individualna uverenja svakog nastavnika o njihovoj ulozi u brizi za učenike čine važan deo njihovog profesionalnog identiteta. Moglo bi se zaključiti da novija istraživanja konstatuju da su emocije u osnovi nastavničkih odnosa i stavova prema učenicima, njihova naklonost i briga za učenike i sposobnost da obezbede sigurno, bezbedno i pozitivno okruženje za učenje, koje većina nastavnika smatra jednako značajnim delovima ličnog i profesionalnog života (Palmer, 1998). Emocionalna nota nastavničke profesije, spojena sa prethodno pominjanom etičkom i humanističkom dimenzijom rada, za većinu nastavnika predstavljaju vrstu unutrašnje motivacije, što je osnovni motiv da ostanu posvećeni nastavničkom pozivu (O'Connor, 2008), osećajući zadovoljstvo i profesionalnu satisfakciju upravo iz vlastite emocionalne uključenosti u radu sa učenicima. Zato se u nekim istraživanjima (Hargreaves, 1998) nailazi na zaključke da efikasni nastavnici smatraju emocije najvažnijom i centralnom komponentom u nastavničkoj praksi, jer nastava, kao kooperativni odnos između nastavnika i učenika, je i „lični ili emotivni čin“ (Mills, & Satterthwait, 2000) u kome su emocije, kognicija i ponašanja u povezanim i isprepletanim odnosima (Zembylas, 2003), što nastavi daje emocionalni ton i koji utiče na osećanja i ponašanja učenika, kao i samih nastavnika (Hargreaves, 2001).

Istraživanja su, takođe, konstatovala da nastavnici, kao i roditelji, manifestuju emocije poput brige, razočarenja, nade, oduševljenja i sl., kao reakciju na postignuća i ponašanja svojih učenika (Hargreaves, 2000) i njihovo učenje. Istraživanja nalaze da ima i nastavnika koji ne posvećuju pažnju emocijama i rade svoj posao ne vodeći računa o socio-emocionalnoj klimi u

učionici (Bullogh 2009; Lewis, 2001), ali se ovo, uglavnom odnosi na manje kompetentne nastavnike, kao i one koji imaju problema sa regulacijom svojih emocija u učionici (Sutton, 2007). Danas se već sreće sve više nalaza u istraživanjima u kojima su nastavnici svesni važnosti prepoznavanja emotivnog stanja učenika i to smatraju suštinskom komponentom svoje nastavne uloge, što koristi razumevanju učeničkih emocija pri donošenju nastavnih odluka prilagođavaju vlastitih pedagoških stilova (Ahn, 2005; McCaughtry, & Rovegno, 2003; Schwartz, & Davis, 2006; Sutton, 2004).

Za naslov ove studije značajni su nalazi istraživanja kojima su potvrđene veze između pozitivnih emocija nastavnika sa upotrebom efikasnijih nastavnih strategija i obrnuto, prisustvo negativnih emocija nastavnika koje utiču značajno na nivo motivacije da se kvalitetno pripreme za nastavni rad, a posledice se manifestuju na motivacionom polju učenika za učenje (Pekrun et al., 2002; Sutton, & Wheatley, 2003). Negativne emocije nastavnika mogu da izazovu negativne emocije kod učenika, što dalje negativno utiče na motivaciju i sposobnost učenika da se fokusiraju na zadatke. Dakle, učenici su veoma osetljivi i prijemčivi za emotivna stanja i emocionalna izražavanja svojih nastavnika, te emocije nastavnika mogu pozitivno da utiču na učeničko razumevanje i učenje sadržaja, ali ih mogu i ometati i umanjiti efekte njihovog učenja (Hargreaves 2000; Rosiek 2003). Posledice ovoga u nekim istraživanjima nađene su kao rizik da učenik napusti školu (Rumberger, 1995). Nalazi istraživanja ukazuju na činjenicu da su učenici starijih razreda, adolescenti, posebno osetljivi na emocionalnu klimu u školi i da se to više manifestuje kod nastavnika koji imaju slabije socijalne i emocionalne kompetencije (Murray, & Greenberg, 2000). Nalazi ukazuju i na potrebu da se nastavnici specijalno obučavaju za postupanje u situacijama manifestovanja negativnih emocija kod učenika (Alvarez, 2007).

Moglo bi se, na osnovu prethodnog, zaključiti da se nastava i učenje ne odnose samo na znanje, kogniciju i veštine, jer se odvija na osnovu interakcije u kojoj se manifestuje i emocionalna dimenzija, te se emocije moraju uzimati u obzir (Cooper, 2003), jer su značajan faktor obrazovnih ishoda. Dakle, nerealna su očekivanja za podizanjem kvaliteta obrazovanja i podsticanjem celokupnog razvoja učenika bez obraćanja pažnje na njihove afektivne potrebe u procesu učenja. Obraćanje pažnje na korespondentnost emocionalnih stilova učenika i emocionalne stilove nastavnika ulazi sve više u fokus istraživanja didaktičara, kao značajan faktor podizanja kvaliteta učenja i poučavanja na svim stepenima obrazovanja.

Kako je cilj ove studije da sagleda odnos nastavnih i afektivnih stilova, odnosno korepondentnost istih, kako bi se došlo do odgovora na pitanje o značaju uvažavanja afektivnog stila za uspeh darovitih studenata, tj. o uticaju istog na samoregulaciju i akademsku darovitost, a time i o povezanosti kognicije i emocija u postupcima samoregulacije, značajno je osvrnuti se i na afektivne stilove studenata, odnosno njihov odnos sa nastavnim stilovima i značaj afektivnog stila na postignuća studenata. O ovome nema mnogo objavljenih nalaza, ipak dovoljno da podstaknu interesovanje za ovo pitanje i potrebu za dobijanjem više informacija o značaju međusobne korespondencije za ostvarenje izuzetnosti onih studenata koji spadaju u kategoriju akademski darovitih (visoka akademska postignuća; prosek iznad 9,5). Jedno istraživanje koautora ove studije pošlo je od interesovanja o zasnovanosti očekivanja da se pod isti teorijski model podvede veći broj psiholoških funkcija (Grigorenkova i Sternberg, 1997), da im se odredi oblast delovanja i načina manifestovanja (Radonjić, 1985), što je nastalo kao posledica potreba da boljim razumevanjem didaktičke stvarnosti, u kojoj se manifestuju nedovoljno definisani koncepti i kontroverze u nalazima istraživanja na polju stilova učenja, stilova mišljenja, intelektualnim stilovima..., a iza ovoga slede i pitanja o njihovim vrednostima za efekte učenja i poučavanja (Pušina, 2009). U isti korpus razloga spada i potreba da se teorijski spoje kognitivno i personalno. Ovo podrazumeva da iz prethodnog sledi mogućnost, ili očekivanje, da se pod isti zajednički teorijski model podvede veliki broj psiholoških funkcija i da im se svima odredi zajednička oblast delovanja i načini ispoljavanja (Radonjić, 1981). Razloge zbog kojih se javila potreba za „uvođenjem” još jednog konstrukta u psihologiju i pedagogiju autori (Grigorenkova i Sternberg, 1997) vide i u teorijskoj potrebi „spajanja” kognitivnog i personalnog, iza čega, ustvari, stoji

potreba da se ide u susret mogućnosti upotrebe u personalizaciji učenja i poučavanja. Dakle, zbog praktične svrhe u pedagoškim procesima (Pušina, 2010), gde se sreću brojna istraživanja o stilovima učenja, kognitivnim stilovima, stilovima mišljenja, stilovima nastavnika... Takođe, za sada još uvek kontroverzno, iako, privlačno pitanje, nalazi se u istraživanju stilova, odnosno pitanje o intelektualnim stilovima – njihovoj vrednosti za školsko postignuće. Za naslov ove studije značajna su i pitanja o kojima do sada istraživanja nemaju saglasne nalaze. Za ovaj naslov interesantna su sledeća: u kojoj meri i na koji način se razlikuju afektivni stilovi učenja darovitih i ostalih studenata; odnos afektivnih stilova učenja i metakognitivnih stilova; postoji li kompatibilan odnos između afektivnih stilova učenja i nastavnih stilova i koliko je ovakav odnos značajan za postignuća.

Vrednost konstrukta stila u psihologiji Radovanović i Kvašček su još 1976. godine naglasili, dajući mu značenje psihološkog konstrukta „najvišeg reda“, nastalog iz potrebe da se povežu različiti strukturni elementi ličnosti, a time da se odgovori na pitanje međuzavisnosti i suodnosa kognitivnih, emocionalnih i motivacionih procesa i ponašanja ličnosti na putu spoznavanja/učenja o stvarnosti, školskog učenja i posebno postignuća, što ga čini značajnim za istraživanja, koja teže ka holističkom pristupu proučavanju fenomena u obrazovanju.

Za bolje razumevanje cilja istraživanja ove studije, začajno je pomenuti da su dosadašnji teorijski pristupi i modeli istraživanja doveli do više pristupa u proučavanju psiholoških stilova. Poznato je da su Zhang i Sternberg (2005) sistematizovali, konceptualizovali i integrisali poznati *Trosložni model intelektualnih stilova* (Threefold model of Intellectual Styles – TIS), gde su stilovi razvrstani u tri grupe/tipa (šire videti: Sternberg, 1997; Zhang, Sternberg i Rayner, 2012) i istraživanjima konstatovali da različiti intelektualni stilovi stoje u osnovi različitog uspeha s' obzirom na vrstu aktivnosti. Sternberg (1997) je našao da je pet stilova značajno koreliralo s različitim merama školskog postignuća: *sudski stil* je značajno pozitivno korelirao sa postignućima na svim zadacima i svim okvirima vrednovanja. Učenici *zakonodavnog* stila bili su uspešniji na finalnom projektu i istraživanjima, kao i na analitičkim i kreativnim zadacima za razliku od ispitanika *dominantno izvršnog stila* čije je postignuće bilo slabije na finalnom projektu, kao i na kreativnim i analitičkim zadacima (više o Troslojnom modelu videti: Sternberg, 2006). Takođe, utvrdio je da su subjekti sa izraženim *liberalnim stilom* bili uspešniji na završnom projektu, a *hijerarhijski* na kreativnim zadacima (šire videti u: Zhang, 2008, 2005, 2006).

Ovde bi se moglo zaključiti da su nalazi psiholoških istraživanja značajno doprineli upoznavanju ličnosti, tako da se danas dosta zna o kognitivnim, afektivnim i fiziološkim stilovima, crtama ličnosti, za koje se smatra da su relativno stabilni indikatori opažanja i odnosa prema sredini kao izvoru saznanja (Keefe, 1982). Ovim je učinjen veliki korak približavanja psihologije i didaktike, kako mnogi autori konstatuju (Kif, 1982; Sternberg, 1988, 1990, 1994a,b, 1995; Zang, 2005; Stojaković, 2000), upoznavanjem genetskih zakonitosti razvoja ličnosti i prilagođavanjem sredini, pomaže se boljem upoznavanju, kao i da se shvati značaj razlika među pojedincima, te da se mogu uvažiti u nastavi (Olić i Adamov, 2016, 2017). Takođe, treba imati u vidu da je pitanje stilova razjašnjeno, te se stilovi učenja shvataju kao šire strukture od kognitivnih stilova (Gojkov, 1995), obuhvatajući i afektivne, kao i grupu fizioloških stilova, a prema mnogima i faktore sredine, odnosno individualne reakcije na razlike koje iz sredine dolaze (Stojanović et al., 2022), a ovde je potrebno skrenuti pažnju i na potrebu da stilovi učenja, iako širokih dimenzija, ne mogu biti dovoljni za posmatranje individualnih razlika studenata u pristupima učenju, iako uključuju kognitivne karakteristike saznavanja ili kognitivni stil, kao i strategije ili tehnike, pristupe sadržajima, jer im nedostaje afektivna dimenzija. Tako da je za potrebe učenja i poučavanja potrebno poznavati i afektivnu sferu ličnosti, koja može da pokreće motivaciju, ili da je ozbiljno koči i vodi ličnost u drugom pravcu od onog koji akademska postignuća podrazumevaju.

Za prethodne konstatacije posebno je zainteresovana didaktika, a moglo bi se reći da nalazi pomenutih istraživanja imaju svoje mesto u didaktičkim traganjima za načinima razumevanja i što pouzdanijih didaktičkih konstrukata kojima bi se išlo u susret personalizaciji didaktičkih postupaka, a to podrazumeva, pre svega, prilagođavanje nastavnih stilova stilovima

učenja studenata, u kojima se danas već tvrdi ključna komponenta afektivnih stilova učenja (Tubić, 2003) Za nastavne stilove se smatra da se mogu opisati pomoću specifičnog stila izvođenja nastavne aktivnosti, uz naglašavanje da razumevanje pojma stil podrazumeva određen trajni *sistem metoda i tehnika koje se koriste u nastavi* (Tubić, 2005).

Za naslov ovoga rada značajna je napomena da se karakteristikom nastavnog stila smatra i da je isti određen individualnim psihološkim karakteristikama nastavnika (crte ličnosti, temperament, karakterne osobine, nivo razvijenosti profesionalnih sposobnosti, kao i afektivne komponente ličnosti...), što je u skladu sa Olportovim (Allport, 1937) definisanjem stila (*Stil je čovek*). Dakle, reč je o kompleksnosti konstrukta koji podrazumeva što širi krug dimenzija ličnosti nastavnika, odnosno holistički pristup, a ovo uključuje i do sada zanemaran afektivni stil. U definisanje ovoga pojma, radi jasnije njegove operacionalizacije i razumevanja nalaza u ovom istraživanju, značajno je pomenuti da se nastavni stil odnosi na stabilan sistem metoda određenih tipološkim karakteristikama, na individualno jedinstveni sistem didaktičkih postupaka, ka kojima nastavnik svesno ili spontano pribegava kako bi najbolje uravnotežio svoju tipološki određenu individualnost sa objektivnim spoljnim uslovima aktivnosti (Stojanović et al., 2022). Dakle, moglo bi se reći da definisanje nastavnih stilova naglašava ulogu individualne originalnosti kombinacije tehnika i metoda u obavljanju nastavnih aktivnosti, a da strukturne komponente pojedinih nastavnih stilova, po kojima se isti prepoznaju, podrazumevaju: temperament (vreme i brzinu reakcije), individualni tempo rada, mentalnu prirodu reakcije na određene pedagoške situacije i različite postupke učenika; izbor nastavnih metoda i postupaka, stil pedagoške komunikacije – upotrebu psihološkog i pedagoškog uticaja na učenike, a to znači i crte ličnosti, temperament, karakterne osobine, nivo razvijenosti profesionalnih sposobnosti, kao i afektivne komponente ličnosti... što ih čini značajnim za istraživanje odnosa sa stilovima učenja i doprinosa samoregulisanju učenja (Gojkov Rajić et al., 2021). Nalazi istraživanja i danas konstatuju da učenje predstavlja izrazito kompleksan proces na čiju uspešnost utiče veliki broj faktora, među kojima se efekat stilova ne samo stilova učenja, kako je prethodno pomenuto, nego i afektivnih stilova u poučavanju, odnosno i korespondentnost nastavnih stilova, a u sklopu ovoga i afektivnih stilova sa afektivnim stilovima učenja studenata i danas istražuje i dovodi u pitanje (Ulstad et al., 2016; Sudria et al., 2018).

Mnogi nalazi ukazuju na to da adekvatnost stila učenja omogućava veću ekonomičnost u učenju (Tubić, 2003), omogućavanjem personalizovanja nastavnog rada u skladu sa stilovima učenika, prethodnim znanjem, vrstom motivacije, sposobnostima u smislu postizanja boljih efekata učenja. Istraživanja nalaze različite vrste nastavnih stilova, među kojima se često pominju: *emocionalno-improvizacijski individualni stil; obrazloženje-improvizacijski individualni stil; razumno-metodičan individualni stil*, za koje je karakteristično da su tesno vezani za kognitivni stil nastavnika (Tubić, 2003), a Markova (1994, 2000) beleži četiri najkarakterističnija stila nastavničke aktivnosti: *emocionalne i improvizacijske; emocionalno i metodično; rezonovanje i improvizacija; obrazloženje i metodičnost*. Markova (2000) tako zaključuje da uspeh razvijanja individualnog stila u velikoj meri određuje uspeh nastavnikovog profesionalnog razvoja, njegovo zadovoljstvo radom, rast njegovih veština, objektivnu efikasnost njegovih aktivnosti, kao i da je stil nastavne aktivnosti usko povezan sa afektivnom notom u stilu komunikacije. Stil komunikacije je skup relativno stabilnih i karakterističnih postupaka za date crte ličnosti i metode organizovanja komunikacije, a kao najvažniji faktor koji određuje efikasnost didaktičke komunikacije je vrsta stava nastavnika, po kojoj, prema Aristotelu, *obrazovanje uma, bez obrazovanja srca, nije obrazovanje uopšte*. obeležava afektivnost.

Teorijski kontekst na koji se može osloniti ovo istraživanje je dosta širok i obuhvata više psiholoških teorija (humanistička i fenomenološka psihologija, doprinos kognitivne psihologije proučavanju sazajnih stilova, savremena shvatanja sazajnih sposobnosti – Sternberg i Teorije samoregulacije (Deci, 2000, 2002). Teorijsku osnovu ovoga istraživanja čini, pored elemenata prethodnog, i emancipatorna didaktika, zasnovana na pluralističkom obrazovnom konceptu, koji vodi ka „didaktici orijentisanog ka studentu”, koja ima zadatak da praktikuje samoodređenje i

suodređenje i da omogući samoodgovorno i suodgovorno delanje. U radu se zato sagledavaju mogućnosti da se dođe do jasnijih odgovora na pitanja vezanih za pripremanje mladih za kognitivno funkcionisanje, koje bi trebalo da se karakteriše fleksibilnošću, kreativnošću, spremnošću za preuzimanje rizika i sl., ali u skladu sa motom rada, datim ispod naslova ovoga rada, a to je da *obrazovanje uma, bez obrazovanja srca, nije obrazovanje uopšte* (Aristotel). Zato se u tekstu razmatraju nastavni stilovi i njihov odnos sa stilovima učenja, kao faktor samoregulacije studenata. Dakle, može se zaključiti da su nalazi istraživanja došli do različitih zaključaka, čime se otvaraju nova pitanja i novi podsticaji za dalja traganja.

Metodološki okvir istraživanja

Podsticaji za ovo istraživanje, proizašli su iz prethodnih teorijskih okvira i otvorenih pitanja kojima se i sami teorijski okviri testiraju, a traga se za odgovorom na pitanje u kojoj meri korespondiraju nastavni stilovi sa stilovima učenja i kako se ovo reflektuje na samoregulaciju učenja darovitih studenata i njihova akademska postignuća. Hipotetički okvir za prethodno pitanje bio je: nastavni stilovi i stilovi učenja su značajne prediktivne varijable za akademski uspeh studenata i samoregulaciju učenja izraženu konstruktom metakognicije. U ovoj studiji se, zbog dozvoljenog obima, daje deo nalaza jednog šireg istraživačkog nacrtu i izdvajaju sledeće radne hipoteze:

- akademski daroviti studenti imaju jače izražene pozitivne afektivne stilove, što je u osnovi njihove samoregulacije i visokih akademskih postignuća;
- odnos nastavnih stilova i afektivnih stilova darovitih studenata je u korespondentnom odnosu, što je uzrok samoregulacije i akademskog uspeha;
- metakognitivne strategije, kao indikatori samoregulacije su u vezi sa akademskim uspehom.

Uzorak. – U istraživanju je učestvovalo 482 ispitanika, studenata od prve godine osnovnih akademskih studija do studenata doktorskih akademskih studija. Uzorak su činili pretežno ispitanici ženskog pola (95.1%). Prosečna ocena u uzorku bila je 8.39, a bilo je (34.9%) akademski darovitih studenata sa prosekom 9.00 ili više.

Instrumenti. – *UZI-STIL – Uravnoteženost, zakočenost i impulsivnost u emocionalnom reagovanju* (Suzić, 2008) je upitnik koji sačinjava 30 stavki. Svaka stavka formulisana je tako da ispitaniku predstavlja hipotetičku situaciju u kojoj ispitanik odabira jedan od tri moguća načina reagovanja koji predstavljaju tipično reagovanje za impulsivni, uravnoteženi ili inhibirani tip. *Upitnik o metakogniciji* (engl. Metacognitive awareness inventory) (Schraw, & Dennison, 1994) sastoji se od 52 stavke binarnog formata odgovora (Tačno/Netačno). Sastoji se iz dve skale: Znanje o kogniciji i Regulacija kognicije. Pouzdanosti skala merene Kronbahovom alfom su bile: Znanje o kogniciji $\alpha = 0.69$ i Regulacija kognicije $\alpha = 0.81$, ukazujući na zadovoljavajuću pouzdanost skala. *Velikih pet plus dva, skraćena verzija* (Smederevac, 2017). Upitnik namenjen proceni velikih sedam osobina ličnosti, pri čemu se svaka osobina ličnosti meri preko 10 stavki petostepene Likertove skale (1 – uopšte se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Osim velikih pet osobina ličnosti, upitnik sadrži skale koje mere i Pozitivnu i Negativnu valencu, evaluativne dimenzije ličnosti koje ukazuju na pozitivnu ili negativnu samopercepciju ispitanika. Pouzdanosti skala merene Kronbahovom alfom su bile: Ekstraverzija $\alpha = 0.85$, Neuroticizam $\alpha = 0.90$, Otvorenost $\alpha = 0.77$, Agresivnost $\alpha = 0.88$, Savesnost $\alpha = 0.82$, Pozitivna valenca $\alpha = 0.87$ i Negativna valenca $\alpha = 0.84$. Vrednosti pouzdanosti skala su se kretale od zadovoljavajućih do odličnih.

Obrada podataka. – Za skale metakognicije i osobina ličnosti izračunati su uprosečeni sumacioni skorovi radi lakšeg poređenja i interpretacije, dok su skale impulsivnost, uravnoteženost i inhibiranost ostavljene u sirovom obliku. Kako bi se ispitale razlike između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na osobine ličnosti, metakogniciju i impulsivnost, uravnoteženost i inhibiranost, primenjen je *t-test* za nezavisne uzorke. U svakom od testova nezavisna varijabla bila je da li je student akademski darovit (prosek 9 ili više) ili ne, a zavisne varijable su bile sve skale

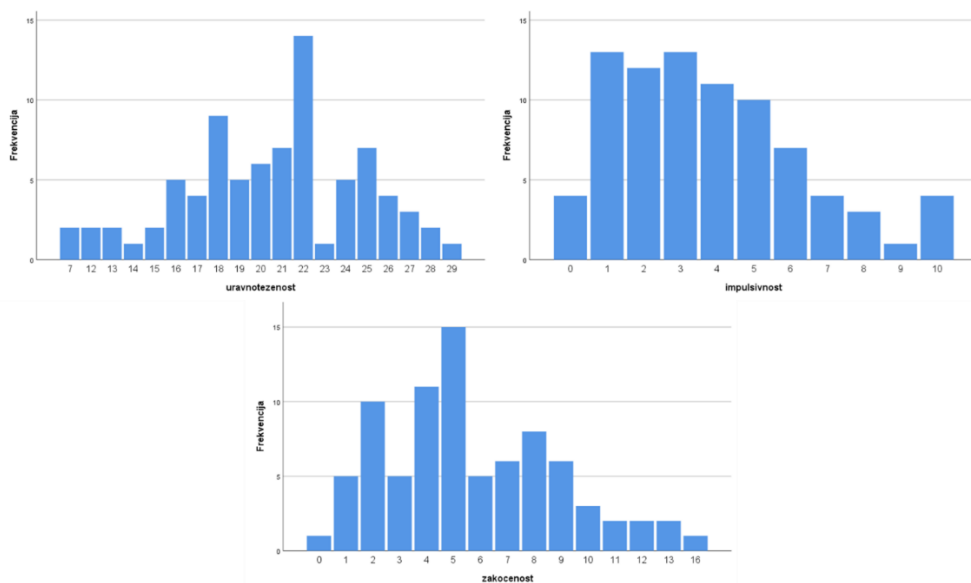
osobina ličnosti, metakognicije i impulsivnost, uravnoteženost i inhibiranost. Kako bi se ispitao uticaj osobina ličnosti, metakognicije i skala impulsivnost, uravnoteženost i inhibiranost na uspeh na fakultetu sprovedena je multipla regresiona pri čemu je uspeh na fakultetu bio kriterijumska varijabla, dok su navedene varijable bili prediktori. Kako bi se ispitala moderatorska uloga metakognicije i skala impulsivnost, uravnoteženost i inhibiranost u odnosu osobina ličnosti i akademskog uspeha, u PROCESS makro za SPSS, sprovedene su moderatorske analize. Moderator su bili skale metakognicije, skale impulsivnost, uravnoteženost i inhibiranost, prediktorske varijable su bile osobine ličnosti, a kriterijumska varijabla je bila prosečna ocena na studijama. PROCESS makro moderaciju ispituje tako što ispituje odnos jednog prediktora, jednog moderatora i jedne zavisne varijable po analizi.

Rezultati istraživanja

Deskriptivna statistika. – Osnovni deskriptivni indikatori za varijable u istraživanju prikazani su u Tabeli 1. Vrednosti Skjunisa i Kurtozisa su za sve varijable u preporučenom opsegu od ± 2 (George, & Mallery, 2010) ukazujući da varijable ne odstupaju značajno od univarijatne normalne distribucije. Skale uravnoteženost, zakočenost i impulsivnost su direktno zavisne, jer odgovor jedne skale isključuje mogućnost odgovaranja na drugu skalu. Distribucije odgovora ovih skala prikazane su na Grafiku 1. Odgovori koji se odnose na *uravnoteženo reagovanje* su najzastupljeniji i ova skala ima znatno višu aritmetičku sredinu od skala *zakočenosti* i *impulsivnosti* na kojima je bilo ispitanika, koji nisu odabirali ni jedan odgovor koji ukazuje na impulsivno ili zakočeno reagovanje. Na osobinama ličnosti najviše aritmetičke sredine, preko 3.80 imaju *ekstraverzija*, *savesnost* i *otvorenost*, dok je najniža vrednost (1.56) na dimenziji *negativna valenca*.

Tabela 1. *Deskriptivni pokazatelji varijabli u istraživanju*

	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skjunis	Kurtozis
Uravnoteženost	7	29	20.44	4.47	-0.59	0.65
Zakočenost	0	16	5.70	3.29	0.67	0.22
Impulsivnost	0	10	3.82	2.55	0.70	-0.05
Regulacija kognicije	0.46	1	0.82	0.13	-0.53	-0.67
Znanje o kogniciji	0.31	1	0.81	0.16	-0.89	0.37
Agresivnost	1	4.4	2.54	0.89	0.23	-0.81
<i>Ekstraverzija</i>	2	5	3.85	0.64	-0.61	0.26
<i>Neuroticizam</i>	1	5	2.31	0.91	0.78	0.06
Negativna Valenca	1	3.4	1.56	0.56	1.17	0.92
<i>Otvorenost</i>	2.2	5	3.87	0.57	-0.48	-0.15
Pozitivna Valenca	1	4.8	3.28	0.77	-0.49	0.35
<i>Savesnost</i>	2.3	5	3.84	0.66	-0.30	-0.51



Grafik 1. Distribucije odgovora ispitanika na skalama uravnoteženost, impulsivnost i zakočenost

Razlike između akademski nadarenih i ostalih studenata u odnosu na uravnoteženost, zakočenost i impulsivnost. T-test za nezavisne uzorke (Tabela 2) ukazuje da postoje značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata na skali *impulsivnost*. Ostali studenti ostvaruju značajno više skorove na skali *impulsivnost* u odnosu na akademski darovite studente.

Tabela 2. T-testovi za nezavisne uzorke između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na skale uravnoteženost, zakočenost i impulsivnost

	Ostali AS	Daroviti AS	t	df	p
Uravnoteženost	20.09	21.14	-0.99	79	0.321
Zakočenost	5.55	5.79	-0.31	79	0.756
Impulsivnost	4.32	3.00	2.28	79	0.025

Komentar. AS – aritmetička sredina.

Razlike između akademski nadarenih i ostalih studenata u metakogniciji. – T-test za nezavisne uzorke (Tabela 3) ukazuje da ne postoje statistički značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata na skalama metakognicije.

Tabela 3. T-testovi za nezavisne uzorke između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na skale metakognicije

	Ostali AS	Daroviti AS	t	df	p
Regulacije kognicije	0.82	0.82	-0.16	80	0.875
Znanje o kogniciji	0.81	0.80	0.17	80	0.866

Komentar. AS – aritmetička sredina.

Razlike između akademski nadarenih i ostalih studenata u odnosu na velikih sedam osobina ličnosti. – T-test za nezavisne uzorke (Tabela 4) ukazuje da ne postoje statistički značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata na velikih sedam osobina ličnosti. Iako nije dostigao statističku značajnost, u slučaju negativne valence t-test ukazuje na tendenciju ka razlikama pri čemu ostali studenti imaju nešto više skorove od akademski darovitih.

Tabela 4. *T-testovi za nezavisne uzorke između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na osobine ličnosti*

	Ostali AS	Daroviti AS	t	df	p
Agresivnost	2.58	2.50	0.38	80	0.703
Ekstraverzija	3.84	3.86	-0.14	80	0.890
Neuroticizam	2.34	2.27	0.31	80	0.759
Negativna Valenca	1.65	1.42	1.82	80	0.072
Otvorenost	3.82	3.96	-1.06	80	0.282
Pozitivna Valenca	3.26	3.31	-0.24	80	0.813
Savesnost	3.76	4.02	-1.68	80	0.096

Komentar. AS – aritmetička sredina.

Regresiona analiza, uticaj osobina ličnosti, metakognicije uravnoteženosti / impulsivnosti / zakočenosti na prosečnu ocenu. – Rezultati multiple regresione analize (korelacije su prikazane u Prilogu 1) ukazuju da skup prediktora nema značajan doprinos u predikciji uspeha na fakultetu na ovom uzorku, $F(11,68) = 1.66$, $p > 0.05$. S obzirom da je skala uravnoteženosti bila visoko korelirana sa skalama impulsivnosti i zakočenosti, ona je izbačena iz analize kako bi se izbegao problem multikolinearnosti. Tendenciju ka značajnosti pokazuju osobine negativne valence kao negativni prediktor i osobine otvorenosti i savesnosti kao pozitivni prediktori.

Tabela 5. *Parcijalni doprinosi prediktora u regresionom modelu*

	β	t	p
Zakočenost	0.03	0.21	0.834
Impulsivnost	-0.16	-1.18	0.241
Regulacija kognicije	-0.13	-0.82	0.417
Znanje o kogniciji	-0.17	-1.08	0.284
Agresivnost	0.21	1.31	0.194
Ekstraverzija	-0.22	-1.41	0.162
Neuroticizam	-0.02	-0.11	0.913
Negativna Valenca	-0.25	-1.72	0.090
Otvorenost	0.27	1.75	0.084
Pozitivna Valenca	-0.02	-0.16	0.877
Savesnost	0.24	1.76	0.082

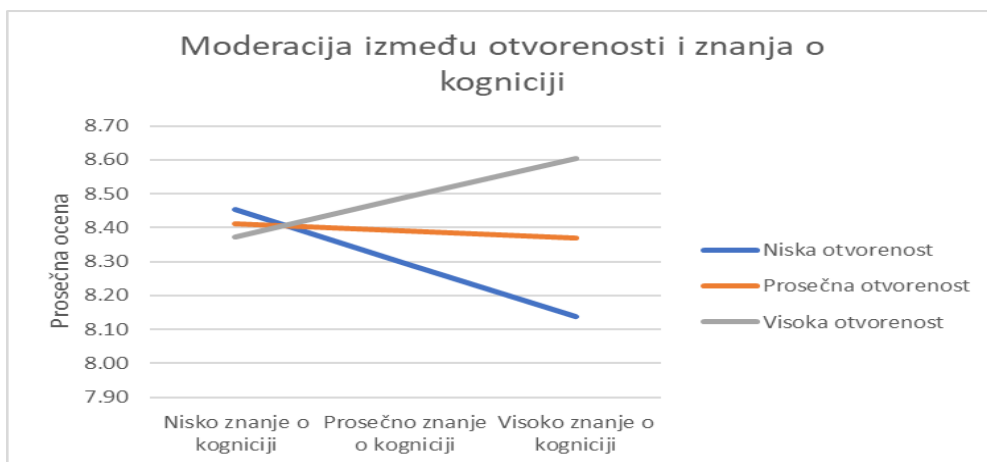
Analize moderacije, uravnoteženost / impulsivnost / zakočenost kao moderatori. – Kako bi se ispitala moderatorska uloga skala uravnoteženost, impulsivnost i zakočenost u odnosu uticaja osobina ličnosti na akademski uspeh, sprovedene su analize moderacije, po tri za svaku od osobina ličnosti. Dodavanje moderatorskog uticaja skala uravnoteženost, impulsivnost i zakočenost u odnosu agresivnosti i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od tri modela: moderacija agresivnosti i uravnoteženosti, $F(1,76) = 0.10$, $p > 0.05$, moderacija agresivnosti i zakočenosti, $F(1,76) = 0.08$, $p > 0.05$ i moderacija agresivnosti i impulsivnosti, $F(1,76) = 0.09$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala uravnoteženost, impulsivnost i zakočenost u odnosu ekstraverzije i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od tri modela: moderacija ekstraverzije i uravnoteženosti, $F(1,76) = 0.77$, $p > 0.05$, moderacija ekstraverzije i zakočenosti, $F(1,76) = 0.66$, $p > 0.05$ i moderacija ekstraverzije i impulsivnosti, $F(1,76) = 0.09$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala uravnoteženost, impulsivnosti i zakočenost u odnosu neuroticizma i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od tri modela: moderacija neuroticizma i uravnoteženosti, $F(1,76) = 0.22$, $p > 0.05$, moderacija neuroticizma i zakočenosti, $F(1,76) = 0.00$, $p > 0.05$ i moderacija neuroticizma i impulsivnosti, $F(1,76) = 0.02$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala uravnoteženost,

impulsivnost i zakočenost u odnosu negativne valence i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od tri modela: moderacija negativne valence i uravnoteženosti, $F(1,76) = 0.06$, $p > 0.05$, moderacija negativne valence i zakočenosti, $F(1,76) = 0.33$, $p > 0.05$ i moderacija negativne valence i impulsivnosti, $F(1,76) = 0.06$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala uravnoteženost, impulsivnost i zakočenost u odnosu otvorenosti i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od tri modela: moderacija otvorenosti i uravnoteženosti, $F(1,76) = 0.60$, $p > 0.05$, moderacija otvorenosti i zakočenosti, $F(1,76) = 2.16$, $p > 0.05$ i moderacija otvorenosti i impulsivnosti, $F(1,76) = 0.32$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala uravnoteženost, impulsivnost i zakočenost u odnosu pozitivne valence i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od tri modela: moderacija pozitivne valence i uravnoteženosti, $F(1,76) = 0.00$, $p > 0.05$, moderacija pozitivne valence i zakočenosti, $F(1,76) = 0.52$, $p > 0.05$ i moderacija pozitivne valence i impulsivnosti, $F(1,76) = 0.64$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala uravnoteženost, impulsivnost i zakočenost u odnosu savесnosti i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od tri modela: moderacija savесnosti i uravnoteženosti, $F(1,76) = 0.02$, $p > 0.05$, moderacija savесnosti i zakočenosti, $F(1,76) = 0.01$, $p > 0.05$ i moderacija savесnosti i impulsivnosti, $F(1,76) = 0.00$, $p > 0.05$.

Analize moderacije, skale metakognicije kao moderatori. – Kako bi se ispitala moderatorska uloga regulacije kognicije i znanja o kogniciji u odnosu uticaja osobina ličnosti na akademski uspeh, sprovedene su analize moderacije, po dva za svaku od osobina ličnosti.

Dodavanje moderatorskog uticaja skala metakognicije u odnosu agresivnosti i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od modela: moderacija agresivnosti i regulacija kognicije, $F(1,77) = 0.18$, $p > 0.05$ i moderacija agresivnosti i znanja o kogniciji, $F(1,77) = 0.02$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala metakognicije u odnosu neuroticizma i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od modela: moderacija neuroticizma i regulacija kognicije, $F(1,77) = 0.74$, $p > 0.05$ i moderacija neuroticizma i znanja o kogniciji, $F(1,77) = 0.16$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala metakognicije u odnosu negativne valence i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od modela: moderacija negativne valence i regulacija kognicije, $F(1,77) = 0.11$, $p > 0.05$ i moderacija negativne valence i znanja o kogniciji, $F(1,77) = 0.31$, $p > 0.05$.

Dodavanje moderatorskog uticaja skala metakognicije u odnosu otvorenosti i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od modela: moderacija otvorenosti i regulacija kognicije, $F(1,77) = 0.17$, $p > 0.05$ i moderacija otvorenosti i znanja o kogniciji, $F(1,77) = 2.86$, $p > 0.05$. Iako moderacija sa znanjem o kogniciji ne ostvaruje statističku značajnost ($p = 0.094$), postoji tendencija ka interakciji ove dve varijable te je njihov odnos prikazan na Grafiku 2. Rezultati ukazuju na to da nema velikih razlika u prosečnoj oceni između ispitanika u odnosu na nivo otvorenosti na niskim nivoima znanja o kogniciji. Porastom znanja o kogniciji pojavljuju se i razlike te oni sa nižim nivoima otvorenosti ostvaruju niže proseke, a više nivoe otvorenosti prati i viša ostvarena prosečna ocena.



Grafik 2. Moderacija između otvorenosti i znanja o kogniciji

Dodavanje moderatorskog uticaja skala metakognicije u odnosu pozitivne valence i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od modela: moderacija pozitivne valence i regulacija kognicije, $F(1,77) = 0.70$, $p > 0.05$ i moderacija pozitivne valence i znanja o kogniciji, $F(1,77) = 0.43$, $p > 0.05$. Dodavanje moderatorskog uticaja skala metakognicije u odnosu savjesnosti valence i uspeha ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od modela: moderacija savjesnosti i regulacija kognicije, $F(1,77) = 0.19$, $p > 0.05$ i moderacija savjesnosti i znanja o kogniciji, $F(1,77) = 0.18$, $p > 0.05$.

Tabela 6. Matrica korelacija, afektivni stilovi, nastavni stilovi, kompetencije za pamćenje i rezonovanje

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Uzi	Uravnoteženost (1)	1								
	Zakočenost (2)	-0.82**	1							
	Impulsivnost (3)	-0.67**	0.14	1						
Nastavni stilovi	Fleksibilni nastavni stil (4)	0.22*	-0.22*	-0.11	1					
	E-nastavni stil (5)	0.25*	-0.21*	-0.15	0.86**	1				
	Negativni nastavni stil (6)	-0.34**	0.26*	0.23*	-0.08	-0.13	1			
Marci	Kompetencije za pamćenje (7)	0.13	-0.15	-0.05	0.12	0.16	0.22*	1		
	Kompetencije za rezonovanje (8)	0.13	-0.18	-0.00	0.03	0.12	0.18	0.72**	1	
	Ocena (9)	0.07	0.05	-0.20	0.05	0.13	-0.24*	0.08	0.24*	1

Komentar. * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$.

Uravnoteženost kao afektivni stil je negativno povezan sa stilovima zakočenost i impulsivnost, što je donekle i očekivano, ali pre svega nusprodukt načina konstrukcije mernog instrumenta. Kada se pogleda odnos nastavnih i afektivnih stilova postoji slaba pozitivna povezanost između uravnoteženog afektivnog i fleksibilnog i e-nastavnog stila, i slaba negativna povezanost sa negativnim nastavnim stilom. Povezanosti sa ocenom su generalno vrlo slabog intenziteta, jedina povezanost koja ostvaruje značajnu povezanost je negativna korelacija između

negativnog nastavnog stila i ocene. Sa ocenom značajnu povezanost ostvaruje još i skala *Kompetencije za rezonovanje*.

Interpretacija nalaza

Kako je cilj ove studije da sagleda odnos nastavnih i afektivnih stilova, odnosno korespondentnost istih, kako bi se došlo do odgovora na pitanje o značaju uvažavanja afektivnog stila za uspeh darovitih studenata, tj. o uticaju istog na samoregulaciju i akademsku darovitost, a time i o povezanosti kognicije i emocija u postupcima samoregulacije, najpre će se posmatrati afektivni stilovi studenata o kojima dosta rečito govore već nalazi deskriptivne statistike koji ukazuju na činjenicu da dominira uravnoteženo reagovanje afektivnih stilova kod posmatranih studenta. Dakle, u odnosu na uravnoteženost reagovanja, ostala dva identifikovana stila, a to su zakočenost i impulsivnost, koji su u daleko manjem stepenu prisutni na posmatranom uzorku, a konstatuje se u nalazima da je čak bilo ispitanika koji nisu odabrali ni jedan odgovor koji je ukazivao na impulsivno ili na zakočeno reagovanje (Altaras, 2006, 2012). Tumačenje ovoga nalaza može se razumeti kao indikator afektivne zrelosti i prilagođenosti sistemu studija, ali i činjenici da je reč o studentima, dakle, dosta selekcionisanoj situaciji, koji su već stekli odbrambene mehanizme kojima mogu da zauzdaaju afekte i reaguju uravnoteženo. Potvrda toga je i visoka srednja ocena uzorka. Već ovi nalazi potvrda su hipoteze testirane u ovoj studiji, jer su afektivni stilovi studenata u skladu sa prosečnim ocenama studenata, a u osnovi visokog proseka sigurno značajno mesto pripada samoregulaciji. Moglo bi se ovde, takođe, zaključiti da je ovaj nalaz na korak bliže potrebi za jasnijim odgovorima na pitanja vezana za pripremanje mladih za kognitivno funkcionisanje, koje bi trebalo da se karakteriše fleksibilnošću, kreativnošću, spremnošću za preuzimanje rizika i sl. Studenti sa ovde nađenim karakteristikama afektivnih stilova govore u prilog tome da je kognitivno funkcionisanje dosta usklađeno sa potrebama studenata za fleksibilnošću, kreativnošću i sl., što je uzrokovalo preuzimanje rizika i rad na uravnotežavanju emocionalnih odgovora na stresne situacije i rezultiralo akademskom adekvatnošću, tj. visokim postignućima. O ovome jasno govori nalaz o postojanju značajnih razlika između akademski darovitih i ostalih studenata na skali impulsivnosti, na kojoj su ostali studenti ostvarili značajno više skorove na skali impulsivnost u odnosu na akademski darovite studente (Altaras, 2006, 2012).

Prethodne konstatacije u skladu su sa nalazima drugih istraživača koji *impulsivni stil* prepoznaju kao brzo i temperamentno reagovanje, slabo suzdržavanje i intenzivno izražavanje emocija, čime se prave greške, te zaključivanje često ide u pogrešnom smeru. Suzić je konstatovao da *uravnotežen stil* karakteriše relativna kontrola emocionalnog reagovanja, uz neophodna kočenja i umeren intenzitet manifestovanja emocija, što je i u slučaju ove studije konstatovano i što je iz ugla značaja emocija za postignuća bilo značajno, a za *afektivno inhibirane* osobe smatra da imaju sigurne kočnice, uspešno prikrivaju emocije i dobro drže pod kontrolom intenzitete svojih emocija, što je, takođe, sa prethodno komentarisanim nalazima (Suzić, 2008). Isto nalazimo i u istraživanjima Šrava i saradnika (Schraw et al., 2007), koji nalaze da afektivno inhibirani učenici izbegavaju aktivnosti za koje očekuju neprijatnosti, oklevaju, namerno odlažu, što je u vezi sa nesigurnošću, odnosno očekivanjem neuspeha, a posledice ovoga odražavaju se na postignuća (Ferrari i Tice, 2000).

Druga hipoteza testirala je odnos nastavnih stilova i afektivnih stilova učenja darovitih studenata kao faktor samoregulacije i akademskog uspeha. Nalazi su potvrdili značaj uravnoteženog afektivnog stila za postignuća, kao i njegovu negativnu vezu sa stilovima zakočenost i impulsivnost, a nađena je slaba pozitivna povezanost između uravnoteženog afektivnog i fleksibilnog i e-nastavnog stila, i slaba negativna povezanost sa negativnim nastavnim stilom. Takođe, povezanost sa ocenom je slabog intenziteta u odnosu na jačinu negativne korelacije između negativnog nastavnog stila i ocene. Ovo je interesantan nalaz, posebno, ako se poveže sa nalazom o vezi ocena, dakle uspeha i posmatranih kompetencija za rezonovanje i značaja metakognicije za uspeh na studijama. Moglo bi se zaključiti da postoji korespondentnost odnosa

između nastavnih stilova i afektivnih stilova učenja, ali da je značaj drugih faktora ozbiljno uključen u efekte učenja, između ostalog, metakognitivne sposobnosti i kompetencija za rezonovanje i pamćenje. Crte ličnosti ukazuju na postojanje tendencija ka značajnosti osobine *negativne valence* kao negativni prediktor i osobine *otvorenosti* i *savesnosti* kao pozitivni prediktori, što bi išlo u prilog konstatacija drugih istraživanja po kojima su efektivni stilovi uklopljeni u crte ličnosti, koje su sa jače naglašenom genetskom determinisanošću. No, ovo traži dalje fokusiranje istraživanja.

Iza ovoga bi se moglo zaključiti da navedene kompetencije, koje su izrazile u ovoj studiji svoju funkciju, utiču na afektivnu komponentu ličnosti, tj. doprinose njenoj stabilizaciji i sposobnosti vladanja emocijama u susretu sa problemima, a korak dalje za praksu, potrebu da se i ovi faktori uzmu u obzir u svim aspektima didaktičkih komunikacija sa studentima. Tošić-Radev (2016), istražujući afektivne stilove nastavnika, takođe, nalazi da su od strane učenika omiljeni nastavnici procenjeni kao uspešniji u realizaciji ove svoje uloge, ali, sa druge strane, njih karakterišu i određene poželjne osobine ličnosti, pre svega, iz domena saradljivosti i niži skorovi na crtama ličnosti iz domena neuroticizma. Ovo ostavlja i dalje otvorenim pitanje odnosa crta ličnosti i afektivne sfere, odnosno mogućnosti da se afektivne komponente uklapaju u crte ličnosti koje su genetski determinisane, te je na njih teže uticati, pa se afektivna sfera utapa u iste. Na ovo ukazuju rezultati multiple regresione analize, po kojima doprinos u predikciji uspeha na fakultetu, na ovom uzorku, tendenciju ka značajnosti pokazuju osobine *negativne valence* kao negativni prediktor i osobine *otvorenosti* i *savesnosti* kao pozitivni prediktori. Tako da su crte ličnosti u prednosti u odnosu na afektivne stilove, iako nisu nađene statistički značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata u osobinama ličnosti, izuzetak čini negativna valenca. Iako nije dostigao statističku značajnost, t-test ukazuje na tendenciju ka razlikama u negativnoj valenciji, pri čemu ostali studenti imaju nešto više skorove od akademski darovitih. Na skalama metakognicije, takođe, nema razlike između akademski darovitih i ostalih studenata, što bi se moglo očekivati, jer su studenti visoko selekcionisana populacija, dakle, očekivalo bi se da imaju dobro razvijene metakognitivne kompetencije, kao da su iste ugrađene u stilove učenja. Ipak, interesantan je nalaz o moderatorskoj funkciji metakognicije u odnosu na *otvorenost*, kao crtom ličnosti i uspeha, koji ne dovodi do značajnog unapređenja modela ni u jednom od modela (moderacija otvorenosti i regulacija kognicije i moderacija otvorenosti i znanja o kogniciji), ali, iako moderacija sa znanjem o kogniciji ne ostvaruje statističku značajnost, *postoji tendencija ka interakciji ove dve varijable te njihov odnos ukazuje na to da nema velikih razlika u prosečnoj oceni između ispitanika u odnosu na nivo otvorenosti na niskim nivoima znanja o kogniciji, ali porastom znanja o kogniciji pojavljuju se i razlike te oni sa nižim nivoima otvorenosti ostvaruju niže proseke, a više nivoje otvorenosti prati i viša ostvarena prosečna ocena.* Ovo ipak govori o funkciji metakognicije i dozvoljava da se zaključuje da postoje indicije o mogućnosti potvrde treće hipoteze o ulozi metakognicije na postignuća i kod darovitih studentske populacije, što, naravno, treba dalje iz više uglova proveravati.

Zaključna razmatranja

U razmatranju nalaza dati su i osnovni zaključci, a ako bismo ih posebno izdvojili i donekle uopštiti, moglo bi se istaći da su ovom studijom pitanja funkcije afektivnosti u akademskim postignućima tek dotaknuta, iako su nađene razlike između akademski darovitih i ostalih studenata. Argumentacija ovoga je u činjenici da su se razlike manifestovale i u moderatorskim varijablama (crte ličnosti: *negativne valence* kao negativni prediktor i osobine *otvorenosti* i *savesnosti* kao pozitivni prediktori), metakognitivne kompetencije (posebno u odnosu na nivo znanja o kogniciji i otvorenosti) i dr., što upućuje na pitanje u kojoj meri je metodološki koncept ove studije uspeo da fokusira sve interakcije između posmatranih varijabli u šta se uključuje i pitanje instrumenata, ali i dovoljnosti varijabli u posmatranoj kompleksnosti odnosa afektivne sfere i nastavnih stilova na akademska postignuća. Ako ništa drugo, neki su nalazi

tu da pokrenu misli i daju nove ideje za istraživanja novih aspekata kompleksnosti učenja i poučavanja darovitih, posebno zbog često naglašavane neistraženosti efektivne sfere na postignuća, odnosno neupeha darovitih.

Literatura:

- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237–242.
- Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt Rinehart.
- Altaras Dimitrijević, A. (2012). Između izuzetne sposobnosti i izuzetnog postignuća: istorijska i kritička analiza koncepcija darovitosti. U: A. Altaras Dimitrijević (ur.), *Darovitost: pogledi i ogledi* (str. 65–98). Beograd: Filozofski fakultet.
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo–Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. U: Dienstbier, R. A. (ur.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985Sep2802_3
- 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.
- Blum, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Clark, C. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Constanti, P., & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Education Management*, 18(4/5), 243–249.
- Cooper, B. (2003). Care – Making the Affective Leap: More Than a Concerned Interest in a Learner's Cognitive Abilities. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(1), 3–9.
- David, D., Szentagotai, A., Eva, K., & Macavei, B. (2005). A synopsis of rational-emotive behavior therapy (REBT); Fundamental and applied research. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23(3), 175–221. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0011-0>
- Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science*, 3, 11–21. [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01265-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01265-0)
- Davidson, R. J. (2003). Seven Sins in the Study of Emotion: Correctives from Affective Neuroscience. *Brain and Cognition*, 52(1), 129–132.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Palmer Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In: E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- Elbaz, F. (1992). Attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5–6), 421–432.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In: M. J. Elias and H. Arnold (Eds.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (pp. 4–14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fernandez-Berrocal, P., Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 6(2), 421–436.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73–83. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>.

- Forrester, G. (2005). All in a day's work: Primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education*, 17(3), 271–287.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. In: H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: measuring, improving, and sustaining learning environments* (pp. 11–29). Philadelphia: Falmer Press.
- Freid (1995). *The passionate teacher*. Boston: Bacon Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Fontana.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educ Psychol Rev*, 22(3), 297–321.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and eference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gojkov, G. (1995). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: VŠV.
- Gojkov Rajić, A., Stojanović, A., Šafran, J. i Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, elektronsko-optički disk, (CD-ROM).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grigorenko, E. L i Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional children*, 63(3), 295–312.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In: A. Hargreaves, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1–27). London: Falmer Press.
- Harrington, R., Whittaker, Shoebridge, P., Campbell, F. (1998). *Systematic review of efficacy of cognitive behaviour therapies in childhood and adolescent depressive disorder*; doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.316.7144.1559>.
- Harvey, S., & Evans, I. M. (2003). Understanding the emotional environment of the classroom. In: D. Fraser, & R. Openshaw (Eds.), *Informing our practice* (pp. 182–195). Palmerston North, NZ: Kanuka Grove Press.
http://www.sao.org.rs/documents/2021/didakticki_aspekti_samoregulacije_ucenja.pdf
<https://books.mib.si/sl/publikacije/>
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531–546.
- Keefe J. W. (Ur.). (1982). *Student learning styles and brain behavior*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Kleitman, S., & Stankov, L. (2007). Self-confidence and metacognitive processes. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 161–173. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03>.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II, the affective domain*. New York: David McKay.
- Markova A. K. (1994). *Psihologija rada nastavnika*.
- Markova A. K. (2020). Vrste stilova nastave. Glavne karakteristike individualnog stila nastave. Individualni stil nastavnika. *Stil predavanja*, <https://studyboom.ru/bs/osnovnye-priznaki-individualnogo-stilva-pedagogicheskoi-devatelnosti/>.
- McCaughtry, N., & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 355–368.
- Merrick, P. L., & Dattilio, F. M. (2006). The Contemporary Appeal of Cognitive Behaviour Therapy. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(3), 117–119.
- Mills, M., & Satterthwait, D. (2000). The disciplining of pre-service teachers: reflections on the teaching of reflective teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 29–38.

- Morrison, G. R., Ross, S., & Kemp, J. E. (2007). *Designing effective instruction* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445.
- NSW Institute of Teachers (2005). Framework of professional teaching standards. Preuzeto 2005. godine sa: <http://swteachers.nsw.edu.au/library/Endorsed/18pp%20PTSF%20book%20v6.pdf>.
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Olić, S., Adamov, J. (2016). Povezanost stilova učenja učenika gimnazije sa školskim uspehom. *Teme*, XL(4), 1223–1240.
- Olić, S. i Adamov, J. (2017). Nastavne strategije i učničko postignuće u hemiji. *Nastava i vaspitanje*, LXVI(1), 55–66.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(1), 67–68.
- Pešikan, A. (2005). *Profilsanje budućih diplomiranih stručnjaka*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pušina, A. (2009). Stilovi mišljenja: studija validnosti teorije mentalnog samoupravljanja. Neobjavljena doktorska disertacija. Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina.
- Pušina, A. (2010). The Theory of Mental Self-Government: A Bosnian Validity Study. U: Gok, F. (Ur.), *Book of Abstract of XIV World congress of comparative education societies* (str. 392). Istanbul: Organizing Committee of XIV World congress of comparative education societies.
- Radonjić, S. (1981). *Uvod u psihologiju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radonjić, S. (1985). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radovanović, V., Kvašček, R. (1976). Pojam, odredbe i vrste kognitivnog stila. *Pedagogija 2–3*. Beograd: Savremena administracija.
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399–412.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schwartz, E., & Davis, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools*, 43(4), 471–479.
- Shackman, A. J., Sarinopoulos, L., Maxwell, J. S., Pizzagalli, D. A., Lavrić, A., Davidson, R. J. (2006). Anxiety selectively disrupts visuospatial working memory. *Emotion*, 6(1), 40.
- Silberman, C. (1970). *Crisis in the classroom*. New York: Random House.
- Šindić, A. i Suzić, N. (2010). Emocionalno opismenjavanje predškolskih otrok: Prikaz eksperimentalnega raziskovanja. Moderna znanstvena konferenca *Opismenjavanje učenik in učencev, pismenost mladih i odraslih – vprašanja, dileme, rešitve* (str. 50–62). Žalec, Slovenija: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Smederevac, S., Čolović, P. i Mitrović, D. (2017). *Personality traits in the Serbian language: Structure and procedural effects*, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.008>.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In: D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243–310). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Sonnier, I. L. (1989). *Affective education: methods and techniques*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Steinberg, C. (2008). Assessment as an „emotional practice“. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(3), 42–64.

- Stemler, S. E., Elliott, J. G., Grigorenko, E. G., & Sternberg, R. J. (2006). There's more to teaching than instruction: Seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1), 85–102.
- Sternberg R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2006). Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 2–12.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-Government: a Theory of Intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197–224.
- Sternberg, R. J. (1990). *Thinking styles: keys to understanding student performance*. Phi Delta Kappan.
- Sternberg, R. J. (1994a). Thinking Styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. U: R. J. Sternberg i P. Ruzgis (Ur.), *Intelligence and personality*, 169–187.
- Sternberg, R. J. (1994b). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36–39.
- Sternberg, R. J. (1995). Intelligence and cognitive styles. U: *Individual differences and personality*. London: Longman Group Limited.
- Sternberg R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Stojaković, P. (2022). *Psihologija darovitosti i kreativnosti* [Elektronski izvor]. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, http://www.sao.org.rs/new_page_13.htm.
- Stojanović, A. i Gojkov, G. (2021). Learning strategies and self-regulation of gifted students: didactic aspect, *Talent Education 2021/Izobraževanje talentov 2021*, 6–22, <https://phaidrdbg.bg.ac.rs/open/o:26258>.
- Stojanović, A., Kolak, A., Kevereski, Lj., Mojca Žveglič Mihelič M. i Gojkov, G. (2022). *Nastavni stil kao faktor samoregulacije učenja darovitih studenata*. Hamburg: Verlag.
- Sudria, I., Bagus, N., Redhana, I. W., Kirna, I. M., Aini, D. (2018). *Effect of Kolb's Learning Styles under Inductive Guided-Inquiry Learning on Learning Outcomes*, *International Journal of Instruction*. Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskisehir, 26480, Turkey: <http://www.e-iji.net>; <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165238>, nađeno, 21. 10. 2022.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In: P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 259–274). San Diego: Elsevier.
- Suzić, N. (2022). Kreativnost, kognicija i emocije. *Zbornik rezimea sa Međunarodnog okruglog stola, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Vršac*, ISBN: 978-86-7372-298-6; [www/Zbornik_rezimea_uskolavrsac.in.rs](http://www.Zbornik_rezimea_uskolavrsac.in.rs).
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka, RS, BiH: TT-Centar.
- Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 153–165, <https://hrcak.srce.hr/118194>, <https://hrcak.srce.hr/clanak/174669>.
- Tošić-Radev, M. (2016). Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet, <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/7961/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.
- Tubić, T. (2002). *Socijalno-kognitivni činioci stilova učenja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Tubić, T. (2003). Psihologija i obrazovanje – socijalno-kognitivni činioci stilova učenja. *Norma*, 9 (2–3), 241–251.
- Tubić, T. (2005). Poznavanje stilova učenja studenata u funkciji inoviranja sadržaja i nastavnih metoda na Učiteljskom fakultetu. *Nastava i vaspitanje*, 54(2–3), 243–254.
- Ulstad, S., Halvari, H., Sorebo, O. and Deci, E. (2016). Motivation, Learning Strategies and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6, 27–41. doi: [10.4236/ape.2016.61004](https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004).
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.

- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations* (No. R-01-3). Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching Policy.
- Zembylas, M. (2002a). „Structures of feeling” in curriculum and teaching: theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187–208.
- Zembylas, M. (2002b). Constructing genealogies of teachers’ emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 79–103.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.
- Zembylas, M. (2004a). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Educations*, 20(2), 185–201.
- Zembylas, M. (2004b). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301–324.
- Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance students' achievement? *Personality and Individual Differences*, 38, 1135–1147.
- Zhang, L. F. (2006). Does Student –Teacher Thinking Style Match/Mismatch Matter in Students' Achievement? *Educational Psychology*, 26(3), 395–409.
- Zhang, L. F. (2008). Teachers' Styles of Thinking: An Exploratory Study. *The Journal of Psychology*, 142(1), 37–35.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J., i Rayner, S. (Ur.). (2012). *Handbook of intellectual styles*. New York: Springer.
- Zhang, L. F. i Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53.

Prilog 1 – Pearsonov koeficijent korelacije između varijabli u istraživanju

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Uravnoteženost (1)	1												
Zakočenost (2)	-0.82**	1											
Impulsivnost (3)	-0.67**	0.14	1										
Regulacija kognicije (4)	0.31**	-0.27*	-0.20	1									
Znanje o kogniciji (5)	0.38**	-0.35**	-0.21	0.62**	1								
Rezonovanje i pamćenje (6)	0.78**	0.82**	-0.43	0.72* *	1								
Agresivnost (7)	-0.42**	0.22*	0.45**	-0.06	- 0.0 5	1							
Ekstraverzija (8)	0.30**	-0.38**	-0.04	0.26*	0.3 9**	- 0.1 0	1						
Neuroticizam (9)	-0.35**	0.34**	0.19	-0.08	- 0.2 2*	0.5 4**	- 0.2 5*	1					
Negativna valenca (10)	-0.36**	0.18	0.40**	-0.14	- 0.1 9	0.5 7**	- 0.3 1**	0.3 9**	1				

Otvorenost (11)	0.32**	-0.35**	-0.11	0.37**	0.35**	0.02	0.61**	-0.21	-0.14	1			
Pozitivna valenca (12)	0.08	-0.15	0.06	0.03	0.22*	0.23*	0.47**	-0.03	0.10	0.46**	1		
Savesnost (13)	0.32**	-0.22*	-0.30**	0.37**	0.40**	-0.23*	0.24*	-0.33**	-0.37**	0.30**	0.02	1	1
Ocena (14)	0.07	0.05	-0.20	-0.02	-0.06	-0.06	-0.11	-0.05	-0.22*	0.09	-0.10	0.27*	1

Komentar. * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$

Grozdanka Gojkov, PhD

Srbian Educational Academy, Belgrade

Nenad Suzić, PhD

Faculty of Philosophy, Banja Luka

Aleksandar Stojanović, PhD

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac

CORRESPONDENCE OF TEACHING AND AFFECTIVE STYLES OF STUDENTS AS A FACTOR OF SUCCESS OF GIFTED PEOPLE

*Educating the mind without educating
the heart is no education at all.*

Aristotle

Summary: The aim of this exploratory study is to use the method of systematic nonexperimental observation to explore the relationship between teaching and affective styles, i.e. their correspondence, in order to answer the question about the importance of affective style for the success of gifted students, i.e. on the influence of it on self-regulation and academic talent, and thus on the connection between cognition and emotions in self-regulation procedures. As part of this, answers are sought to the questions: what is the relationship between affective styles, teaching styles and academic performance, or how different in affective styles are students with 'high academic achievement' (academic gifted) from other students; what is the significance of affective styles for high achievements in relation to self-confidence, metacognition and personality traits as factors of self-regulation, i.e. academic success and what are their mutual relations. The theoretical framework consists of Sternberg's theory of successful intelligence, Bandura's socio-cognitive perspective (Bandura, 1977), elements of the Theory of Self-Regulation (Deci, & Ryan, 2002) and Mayer and Salovey's model of EI as the original ability to interact between emotions and cognition. The respondents are academically gifted students of the universities in Belgrade, Novi Sad and Nis (N=420, of which 20% are academically gifted - with an average grade above 9.5). Instruments: I-NSFSU inventory for recording teaching styles (Stojanović and Gojkov, 2021), MAI-inventory on metacognition, MARCI-test of reasoning and memory (Kleitman, & Stankov, 2007), Big 5 - for measuring personality traits; UZI-style-inventory for recording affective styles (Suzić, 2008). Basic findings: 1. There is a weak positive association between a balanced affective and flexible and e-learning style, and a weak negative association with a negative teaching style. Associations with the assessment are of low intensity. The Reasons of Competence scale has a significant connection with the assessment. 2. There are significant differences between academically gifted and other students on the impulsivity scale. Other students achieve significantly higher scores on the impulsivity scale compared to academically gifted students. 3. Although it did not reach statistical significance, in the case of negative valence, the t-test indicates a tendency towards differences, with other students having slightly higher scores than academically gifted ones. Balance as an affective style is negatively associated with stiffness and impulsiveness.

Key words: the gifted, affective styles, teaching styles.