



ИЗВЈЕШТАЈ

за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада¹

1. ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Орган који је именовео комисију: Научно-наставно вијеће Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци

Датум именовања комисије: 13.05.2026.

Број одлуке: 07/3.746-12/26

Чланови комисије:

- | | | |
|----|--|----------------------|
| 1. | Проф. др Татјана Михајловић | редовни професор |
| | Презиме и име | Звање |
| | Педагогија: Општа педагогија | |
| | Научно поље и ужа научна/умјетничка област | |
| | Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци | предсједник комисије |
| | Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији |
| 2. | Проф. др Љиљана Јерковић | ванредни професор |
| | Презиме и име | Звање |
| | Педагогија: Дидактика, Општа педагогија | |
| | Научно поље и ужа научна/умјетничка област | |
| | Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци | члан комисије |
| | Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији |
| 3. | Проф. др Тања Станковић-Јанковић | редовни професор |
| | Презиме и име | Звање |
| | Педагогија: Методика васпитно-образовног рада | |
| | Научно поље и ужа научна/умјетничка област | |
| | Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци | члан комисије |
| | Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији |
| 4. | Проф. др Златко Павловић | редовни професор |
| | Презиме и име | Звање |
| | Педагогија: Општа педагогија | |
| | Научно поље и ужа научна/умјетничка област | |
| | Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву | члан комисије |
| | Установа у којој је запослен/а | Функција у комисији |
| | Проф. др Јелена Круљ | ванредни професор |

¹ У даљем тексту „дисертација / умјетнички рад”.

5.	Презиме и име	Звање
	Педагошке и андрагошке науке: Науке о васпитању	
	Научно поље и ужа научна/умјетничка област	
	Учитељски факултет Призрен – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовска Митровица	члан комисије
	Установа у којој је запослен/а	Функција у комисији

2. ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ

Име, име једног родитеља, презиме: Сања, Милија, Живановић

Датум рођења: 12.03.1992.

Мјесто и држава рођења: Сарајево, Босна и Херцеговина

2.1. Студије првог циклуса или основне студије или интегрисане студије

Година уписа:	2011	Година завршетка:	2015	Просјечна оцјена током студија:	8,48
---------------	------	-------------------	------	---------------------------------	------

Универзитет: Универзитет у Источном Сарајеву

Факултет/Академија: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

Стечено звање: Дипломирани педагог

2.2. Студије другог циклуса или мастер студије

Година уписа:	2015	Година завршетка:	2018	Просјечна оцјена током студија:	9,63
---------------	------	-------------------	------	---------------------------------	------

Универзитет: Универзитет у Источном Сарајеву

Факултет/Академија: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

Назив завршног рада другог циклуса или мастер тезе, датум одбране:

Илустрације у основношколским уџбеницима у Републици Српској, 08.03.2018.

Ужа научна/умјетничка област завршног рада другог циклуса или мастер тезе:

Општа педагогија

Стечено звање: Мастер педагогије

2.3. Студије трећег циклуса

Година уписа:	2020	Број ECTS бодова остварених до сада:	180	Просјечна оцјена током студија:	9,75
---------------	------	--------------------------------------	-----	---------------------------------	------

Факултет/Академија: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија		
2.4. Приказ научних и стручних односно умјетничких радова студента ²		
Навести појединачне радове, са навођењем DOI бројева, односно концерте / снимљена дјела. Додати потребан број редова. Користити исти стил за навођење свих референци у 2.4.		
Р. б.	Основни подаци о научном раду	Цитатна база
1.	Живановић, С. (2019). Процјене педагога о оспособљености за истраживање васпитно-образовне праксе. <i>Наша школа</i> , 25(1), 95-107. https://doi.org/10.7251/NSK1901095Ž	DOAJ
2.	Живановић, С. , Перућица, Р., Калајџић, О., Вуковић, Б. (2020). Професионална оспособљеност студената педагогије и педагога у школама. У М. Николић, М. Вантић-Танић (Ур.), <i>Унапређење квалитете живота дјеце и младих</i> (стр.275-280). Удружење за подршку и креативни развој, Едукацијско-рехабилитацијски факултет.	Изабери ...
3.	Perućica, R., Kalajdžić, O., Živanović, S. , Kaurin, S. (2020). Learning styles in pupils of primary school final grades. <i>European Journal of Education Studies</i> , 11(7), 354-367.	Изабери ...
4.	Živanović, S. , Perućica, R. (2021). Model mikroplana u obrnutom dizajnu interaktivne egzemplarne univerzitetske nastave. <i>Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavići</i> , 16, 117-127.	Изабери ...
5.	Živanović, S. , Perućica, R., Kalajdžić, O. (2021). Representation of illustrations in primary school textbooks. <i>Nastava i vaspitanje</i> , 70(3), 319-332. https://doi.org/10.5937/nasvas2103319Z	ERIH PLUS
6.	Živanović, S. , Prodanović, S., Vladičić, S. (2020). Holistički razvoj djeteta kroz jedan model učeće aktivnosti. У Т. Грујић (Ур.), <i>Integrисани pristup u radu sa predškolskom decom učenicima i korisnicima socijalne zaštite</i> (str. 211-218). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.	Изабери ...
7.	Živanović, S. , Perućica, R., Lepičnik Vodopivec, J. (2022). Profil kompetencija učitelja osnovnog obrazovanja. <i>Hum</i> , 17(28), 119-147.	ERIH PLUS
8.	Vuković, B., Čalasan, S., Vegar, A., Živanović, S. (2022). Deaf and technology: A bibliometric analysis of scientific literature. <i>Biomedicinska istraživanja</i> , 13(2), 118-127. https://10.5937/BII2202118V	DOAJ
9.	Перућица, Р., Живановић, С. , Јоргић, Д. (2022). Учење учења у контексту педагошких теоријских спознаја. <i>Друштвено хуманистичке студије, DHS</i> , 4(21), 541-558. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.4.541	ERIH PLUS
10.	Живановић, С. , Владичић, С. (2022). Истраживањима ка унапређењу предшколске и школске праксе. <i>Наша школа</i> , 28(2), 151-171. https://doi.org/10.7251/NSK2202151Z	DOAJ
11.	Prodanović, S., Živanović, S. , Vuković, B. (2023). Integrисаност дječјег развоја i uloge vaspitača u praksi. <i>Образовање i vaspitanje</i> (Raniji naziv	Изабери ...

² У складу са чланом 34 [Правила студирања на трећем циклусу студија, септембра 2022. године.](#)

	Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić), 18(19), 33-48. https://10.5937/ObrVas2319033P	
12.	Vuković, B., Živanović, S. , Mastilo, B., Zečević, I. (2023). Screen time in children and adolescents during the COVID-19 pandemic. <i>Biomedicinska istraživanja</i> , 14(1), 1-12. https://10.59137/BII202301304V	DOAJ
13.	Živanović, S. , Perućica, R., Kaurin, S., Vuković, B., Kalajdžić, O., Čalasan, S. (2023). Problem (Ne)intencionalnosti u pedagogiji – pogled iz ugla pedagoga. <i>Društveno humanističke studije DHS</i> , 23(2), 557-578. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.2.557	ERIH PLUS
14.	Perućica, R., Živanović, S. , Kalajdžić, O. (2023). The socio-demographic determinants of primary school pupils' rights and obligations, <i>Теме</i> , 47(1), 49-68. https://doi.org/10.22190/TEME211129005p	ERIH PLUS
15.	Živanović, S. , Perućica, R., Vuković, B., Čalasan, S. (2024). Uloga roditelja i njihove procjene podsticanja aspekata razvoja djece ranog uzrasta. <i>Društveno humanističke studije DHS</i> , 26(2), 1083-1100. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2024.9.2.1083	ERIH PLUS
16.	Перућица, Р., Калајџић, О., Бакоч, А., Живановић, С. , Шкипина, Д. (2024). Квалитет живота породица дјеце са сметњама у развоју: утицај породичних карактеристика и нивоа стреса. <i>Зборник радова Филозофског факултета</i> , 54(4), 383-408. https://doi.org/10.5937/zrffp54-50685	ERIH PLUS
17.	Madžar-Čančar, A., Čalasan, S., Vuković, B., Živanović, S. , Mastilo, B., Bakoč, A., Zečević, I. (2024). Screen time in preschool-aged children. U H. Memišević (Ur.), <i>Zbornik radova Međunarodne konferencije Multidisciplinarni pristupi u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji</i> , (str. 57-65). Udruženje defektologa, edukatora i rehabilitatora STOL. https://doi.org/10.59519/mper6106	CEEOL
18.	Madžar-Čančar, A., Čalasan, S., Vuković, B., Mićević, J., Živanović, S. (2025). The impact of the type of digital content on the communication of preschool children. U H. Memišević (Ur.), <i>Zbornik radova Međunarodne konferencije Multidisciplinarni pristupi u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji</i> , (str. 86-94). Udruženje defektologa, edukatora i rehabilitatora STOL. https://doi.org/10.59519/mper7208	CEEOL
19.	Živanović, S. (2026). Simbolička igra u razvoju djeteta: istraživački uvidi i savremeni izazovi. <i>Sineza</i> , 7(1), 45-62. http://doi.org/10.63356/sin.2026.004	DOAJ
20.	Живановић, С. , Перућица, Р., Вуковић, Б. (2026). Хумор наставника у учионици: библиометријска анализа научне литературе. <i>Настава и васпитање</i> , 75(1), 61-76. https://doi.org/10.5937/niv75-57895	ERIH PLUS
21.	Živanović, S. , Čalasan, S., Vuković, B., Bakoč, A., Madžar Čančar, A., Mićević, J. (2026). Fenomen ekranizacije i rani razvoj djeteta: savremeni izazovi i istraživački uvidi. <i>Društveno humanističke studije DHS</i> , (u štampi/potvrda priložena).	ERIH PLUS
22.	Vuković, B., Čalasan, S., Živanović, S. , Bakoč, A., Kern, B., Zečević, I. (2026). Relationship between Screen Time, Apgar Score and Communication Skills in Children. <i>Društveno humanističke studije DHS</i> , (u štampi/potvrda priložena).	ERIH PLUS
Припадност рада ужој научној/умјетничкој области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<input checked="" type="checkbox"/> ДА <input type="checkbox"/> НЕ

3. УВОДНИ ДИО ОЦЕНЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ / УМЈЕТНИЧКОГ РАДА

- 3.1. Наслов дисертације: Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу
- 3.2. Научно поље и ужа научна област: Педагошке науке, Општа педагогија
- 3.3. Датум прихватања теме дисертације: Тема докторске дисертације одобрена је одлуком Сената Универзитета у Бањој Луци, број 02/04-3.100-42/25, дана 30.01.2025. године, а на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета број 07/3.28-19/25 од 15.01.2025. године.
- 3.4. Датум прихватања Извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора: 30.01.2025. Број одлуке: 02/04-3.100-42/25
- 3.5. Садржај дисертације уз навођење броја страна:

УВОД (1)

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА (5)

ДЕФИНИСАЊЕ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА: ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКА СТАНОВИШТА И СТРУКТУРНЕ КОМПОНЕНТЕ (6)

- Дефинисање основних појмова: учење и саморегулација (6)
- Дефинисање саморегулисаног учења: теоријски модели и приступи (8)
- Концептуално изједначавање појмова саморегулисаног учења, учење учења и ефикасно учење (13)
- Разлике између сродних термина: саморегулисаног учења и самостално учење (14)
- Теоријска полазишта саморегулисаног учења (16)
- Конструктивистички приступ као теоријско полазиште саморегулисаног учења (16)
- Теорија самодетерминације као теоријско полазиште саморегулисаног учења (19)
- Бихевиоризам и когнитивизам као теоријско полазиште саморегулисаног учења (20)
- Социокогнитивна теорија као полазиште саморегулисаног учења (21)
- Структурне компоненте саморегулисаног учења (22)
- Мотивациона компонента саморегулисаног учења (22)
- Дихотомија мотивације у учењу (23)
- Блиска повезаност интринзичне и екстринзичне мотивације са циљним оријентацијама у учењу (25)
- Вјеровање у учење, самоефикасност и анксиозност као саставни дијелови мотивације (27)
- Когнитивно-метакогнитивна компонента саморегулисаног учења (30)
- Значај и појмовно одређење когнитивних стратегија (30)
- Понављање, елаборација и организација градива у учењу (32)
- Критичко мишљење у учењу (34)
- Метакогниција у учењу (37)
- Понашајна компонента саморегулисаног учења: управљање ресурсима у учењу (40)
- ИНДИВИДУАЛНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (44)
- Интроверзија и екстраверзија: особине личности и њихова биолошка основа (44)
- Теоријска дихотомија интровертних и екстравертних ученика (46)
- Приступ учења код ученика (49)
- Дубински и површински приступ учењу: теоријска дихотомија (50)
- ПОРОДИЧНИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (52)

Дефинисање породице и системски приступ (52)
Функционалност породице (54)
Биверсов модел и нивои породичног функционисања (56)
Васпитни стилови родитељства: дефиниције и типологије (62)
Четверодимензионални модел васпитног стила родитеља (65)
ШКОЛСКИ ЧИНИОЦИ У ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (68)
Личност наставника и његов значај (68)
Стил рада наставника (69)
Класификације наставничких стилова рада (72)
Педагошки значај хумора и наставничка примјена (77)
Теоријска полазишта хумора (81)
Типологија хумора наставника (83)
ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА ИНДИВИДУАЛНИХ, ПОРОДИЧНИХ И ШКОЛСКИХ ЧИНИЛАЦА САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА (85)
МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА (98)
Проблем и предмет истраживања (99)
Циљ и задаци истраживања (100)
Истраживачке хипотезе (102)
Варијабле истраживања (103)
Научно-истраживачке методе и технике (106)
Статистичка обрада података (107)
Инструменти истраживања (107)
Популација и узорак истраживања (123)
Организација и ток истраживања (128)
Значај истраживања (129)
Етичка начела истраживања (130)
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА (131)
САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ И СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА (131)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на пол (131)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво школе (135)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред основне школе (138)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на разред средње школе (144)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на стручну спрему родитеља (147)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на школски успјех (156)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на материјалне прилике породице (176)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на учесталост употребе информационаих технологија (184)
Разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на сврху коришћења информационаих технологија (196)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА И ПРИСТУПА УЧЕНИКА УЧЕЊУ (200)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И ЕКСТРАВЕРЗИЈЕ КАО ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ (209)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И РОДИТЕЉСКОГ СТИЛА ВАСПИТАЊА (212)

РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ С ОБЗИРОМ НА НИВО ЗАХТЈЕВА И СТЕПЕН ПОДРШКЕ КОЈУ ПРУЖАЈУ РОДИТЕЉИ (226)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И СТИЛОВА РАДА НАСТАВНИКА (247)

ПОВЕЗАНОСТ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА И НАСТАВНИЧКЕ ПРИМЈЕНЕ ХУМОРА У НАСТАВИ (253)

РАЗЛИКЕ У ПРОЦЈЕНАМА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА (257)

ПОВЕЗАНОСТ ИЗМЕЂУ КОМПОНЕНТИ САМОРЕГУЛИСАНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА (261)

ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИКА О САМОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ УЧЕНИКА С ОБЗИРОМ НА ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛНО СТАТУСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ (267)

Разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на ниво школе у којој су запослени (270)

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на дужину радног стажа наставника (273)

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на степен стручне спреме наставника (275)

Разлике у процјенама саморегулисаног учења ученика с обзиром на групу предмета коју наставници предају (279)

ЗАКЉУЧЦИ (285)

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ (306)

ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА И ОТВОРЕНА ПРОБЛЕМСКА ПИТАЊА (308)

ЛИТЕРАТУРА (311)

ПРИЛОЗИ (340)

3.6. Дисертација је написана ћиричним писмом (фонтом Times New Roman, величине 12, проред 1,5). Докторска дисертација под називом „Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу“ бави се значајним и несумњиво оригиналним истраживачким подухватом који обухвата интеракцијску сарадњу више различитих варијабли. Цјелокупна дисертација представља формално и садржајно заокружену цјелину у складу са прописаним академским стандардима Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Дисертација има укупно 364 страница као и додатне странице које садрже: резиме на српском језику, резиме на енглеском језику, информације о првом и другом ментору, садржај.

Уводом је укратко образложен концепт саморегулисаног учења и системски приступ истраживању. Такође истакнут је проблем истраживања и оправданост теме (стр. 1-4).

Теоријски оквир истраживања обухвата поглавља која се односе на теоријске основе истраживања, дефинисање основних појмова, разлике између сродних термина, структурне компоненте саморегулисаног учења, детаљно разрађене индивидуалне, породичне и школске варијабле као и тангентна истраживања која повезују наведене варијабле са саморегулисаним учењем (стр. 5-97).

У оквиру **Методолошких основа истраживања** прецизно је дефинисан предмет и циљ истраживања. Истраживачки задаци, општа и посебне хипотезе постављени су у складу са научним основама и предметом истраживања. Детаљно су описани истраживачки инструменти, популација и узорак, значај, етичка начела, као и организација и ток истраживања (стр.98-130).

Оквир **Анализе и интерпретације резултата истраживања** (стр. 131- 284) рашчлањен је према броју постављених истраживачких задатака. У оквиру анализе и интерпретације сваког појединачног задатка, вршена су поређења са другим сродним истраживањима.

Кроз **Закључак** се сумирају најзначајнији истраживачки налази са верификацијом постављених истраживачких хипотеза.

Кроз поглавље **Педагошких импликација** дате су смјернице и препоруке за унапређење васпитно-образовне праксе те могућност примјене добијених резултата (стр.306-308).

Истовремено, критички осврт дисертације образложен је кроз поглавље **Ограничења истраживања и отворена проблемска питања** (стр.308-310).

Литература је наведена у складу са важећим стандардима и правилима академског писања у области друштвених наука, а обухвата укупно 402 референце. На самом крају дисертације налазе се прилози (стр. 340-364).

Укупно страница: 364

Број табела: 162

Број слика/шема/графикона: 2

Број референци: 402

1. **Наслов дисертације / умјетничког рада.**
2. **Научно поље и ужа научна/умјетничка област.**
3. **Датум прихватања теме дисертације / умјетничког рада и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.**
4. **Датум прихватања извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду дисертације / умјетничког рада и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.**
5. **Садржај дисертације / умјетничког рада уз навођење броја страна.**
6. **Истаћи основне податке о дисертацији / умјетничком раду: обавезно укључујући обим, број и називе поглавља, број табела, слика, шема, графикона и број литературних навода.**

4. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

4.1.

Кандидаткиња Сања Живановић полази од претпоставке да је саморегулисано учење сложен концепт на који синергијски дјелује већи број различитих фактора. То је мултидимензионалан процес активног и успјешног учења у условима општедруштвених промјена и технолошког напретка.

Интеграцијом истражене литературе значајно је утврдити структуру саморегулисаног учења. Докторанткиња систематизује саморегулацију учења као активно партиципирање у процесу учења које укључује когнитивне, метакогнитивне, мотивацијске и бихевиоралне процесе (Boekaerts, 1999; Paris, Paris, 2001; Pintrich, et al, 1993; Zimmerman, 1986; Zimmerman, 2002; Jandrić, Boras, Šimić, 2018; Lončarić, 2014).

Такође, разлог реализације истраживања тиче се мјеста и улоге индивидуалних, породичних и школских чинилаца у његовом развоју и испољавању. Теоријска анализа релевантне литературе показује да су досадашња истраживања била углавном оријентисана ка парцијалним аспектима саморегулације и постигнућима ученика.

Предмет истраживања представља испитивање повезаности различитих индивидуалних и породично-школских чинилаца са свеобухватним концептом саморегулисаног учења ученика.

Циљ истраживања докторске дисертације гласи: испитати процјене ученика о саморегулисаном учењу, као и односе тих процјена са социјално статусним карактеристикама ученика,

индивидуалним карактеристикама ученика и карактеристикама породичног и школског окружења. Циљ је проширен и на испитивање процјена наставника о саморегулисаном учењу ученика, као и односе тих процјена са процјенама ученика и социјално статусним карактеристикама наставника.

Дисертација у оквиру социјално-статусних карактеристика ученика обухвата: пол, ниво образовања (основна/средња школа), разред ОШ, разред СШ, школски успјех, стручну спрему родитеља, материјалне прилике породице, учесталост употребе информационих технологија (ИТ) и сврху коришћења ИТ. Индивидуалне карактеристике конкретизоване су кроз особине личности ученика и приступе учењу. Карактеристике породичног окружења у дисертацији операционализоване су кроз процјене ученика о стилу васпитања њихових родитеља, процјену функционалности породице и нивоа захтјева и степена подршке коју пружају родитељи, док школске карактеристике овог истраживања чине стил рада наставника и наставничка примјена хумора у настави.

Социјално статусне карактеристике наставника у овом истраживању чине: пол, године радног стажа, запосленост у основној или средњој школи, стручна спрема наставника, те група предмета коју наставник предаје.

Претходно дефинисани циљ истраживања конкретизован је кроз *следеће истраживачке задатке*:

- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике (пол, ниво школе, разред ОШ, разред СШ, стручна спрема родитеља, школски успјех, материјалне прилике породице, учесталост употребе ИТ, сврха коришћења ИТ).
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и њихових приступа учењу.
- Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу и екстраверзије као особине личности.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и стила рада наставника.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и наставничке примјене хумора.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између компоненти саморегулисаног учења ученика.
- Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике (пол наставника, ниво школе у којој су запослени, дужина радног стажа, степен стручне спреме, група предмета коју предају).

На основу истраживачког циља, докторанткиња је дефинисала *општу хипотезу* истраживања и она гласи:

Претпостављамо да ће се процјене ученика о саморегулисаном учењу разликовати с обзиром на индивидуалне, социјално статусне, породичне и школске карактеристике. Такође, претпостављамо се да ће се процјене наставника о саморегулисаном учењу ученика разликовати с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике, те да ће се процјене ученика и процјене наставника о саморегулисаном учењу разликовати.

Потхипотезе истраживања:

- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и њихових приступа учењу.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и екстраверзије као особине личности.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и родитељског стила васпитања.
- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на функционалност породице.
- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на ниво захтјева и степен подршке коју пружају родитељи.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и стила рада наставника.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између процјена ученика о саморегулисаном учењу и наставничке примјене хумора.
- Очекујемо да постоје статистички значајне разлике у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност међу компонентама саморегулисаног учења ученика.
- Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у процјенама наставника о саморегулисаном учењу ученика с обзиром на њихове социјално статусне карактеристике.

4.2. Анализом доступне литературе нису пронађена тангентна истраживања којима је у цјелости проучавана проблематика заступљена у овом истраживању, што га свакако чини актуелним и иновативним. Постојећа литература углавном је фокусирана на социјално-статусне карактеристике у односу са саморегулацијом учења, те се могу пронаћи само истраживања појединачних компоненти саморегулације учења у односу са контекстуалним факторима.

Докторанткиња је систематично приказала претходна тангентна истраживања. Анализирала је постојеће студије које указују на значајну корелацију регулације учења ученика и понашања родитеља. Мацука и Бурић (2015) објављују резултате истраживања у коме се утврђивао допринос ученичке перцепције родитељског понашања у објашњењу школског успјеха. Резултати показују да подржавајуће окружење и родитељска топлина повољно дјелује на учење и школски успјех ученика. Шпанска студија показује (Palacios et al., 2022) да већа подршка аутономији, коју пружају мајке, значајно корелира са аутономијом учења ученика. Друге студије такође су потврдиле да сарадничка размјена комуникације са родитељима може утицати на учење ученика, истрајност и одговорност у учењу (Radziszewska & Rogoff, 1988; Martinez-Pons, 2002). Истраживање у Новом Пазару (Костић и сар., 2020) бавило се питањем да ли васпитни стилови родитеља статистички значајно предвиђају димензију самоефикасности код ученика. Умјерена повезаност показала се између димензија родитељског стила и академске самоефикасности. Резултати показују да су мање изражени ауторитативни стилови оца и мајке значајни предиктори самоефикасности код ученика.

Кандидаткиња указује да су одређена истраживања усмјерена ка повезаности саморегулисаног учења и наставног контекста. Тако анализира истраживање чији резултати указују да је позитивна наставна атмосфера значајна за интринзичну мотивацију ученика (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). Једно квалитативно истраживање расправља о разликама у мотивационом дискурсу сваког појединачног наставника. Кандидаткиња истиче да резултати показују низак степен стратегије избјегавања тражења помоћи у учењу и самохендикепирања ученика у учионицама гдје су наставници користили хумор као мотивациону димензију дискурса (Turner et al., 2002). С обзиром на то да се у фокусу дисертације налазе и стилови рада наставника и ученичка мотивисаност као једна од компоненти саморегулисаног учења, од користи је истраживање чији је циљ био испитати повезаност наставничког понашања и перцепције аутономије ученика (Reeve & Jang, 2006). Резултати показују статистички значајну позитивну корелацију између аутономног понашања наставника и

унутрашње мотивације ученика. Такође, друга истраживања указују да часови на којима доминирају наставници пружају минималне услове за избор и ритам учења, па је учење ученика у таквим ситуацијама усмјерено на меморисање знања (Brookbank, 2017).

Анализирано је истраживање Јадрић и сар. (2018), чији резултати показују да млађи ученици, за разлику од старијих, имају више аритметичке средине у димензијама интринзичне мотивације, екстринзичне мотивације и осјећаја самоефикасности у учењу. Супротно наведеном, кандидаткиња указује и на квалитативно истраживање према коме ученици виших разреда према описима ситуација, показују израженије саморегулисано учење (Bidjerano, 2005). У студији Кузмановић и Вучетић (2015), резултати показују статистички значајну разлику између школског успјеха и димензија мотивационе компоненте саморегулисаног учења, и то: анксиозности и самоефикасности.

Резултати истраживања проведеног у Хрватској (Nikčević Milković i Tatalović Vorkarić, 2020) показују да ученици који мање користе маладаптивне стратегије имају већи објективни школски успјех те да ученице чешће показују склоност дубоком когнитивном процесуирању и тражењу подршке од пријатеља за разлику од ученика мушког пола. Мирков (2010) у свом истраживању добија податке који показују да су ученици са вишим просјеком оцјена у већој мјери усмјерени на знање, самопотврђивање и метаучење. Пол и узраст су се у другим истраживањима показале као значајне варијабле унутрашње мотивације код ученика (Koludrović i Reić Ercegovic, 2014), когнитивно-метакогнитивне компоненте (Fuentes et al., 2019; Bidjerano, 2005), те саморегулисаног учења посматраног као јединствен конструкт (Azevedo, 2012).

Лончарић (2010) испитује личне и развојне одреднице саморегулације учења у вишим разредима основне школе. Поменуто истраживање, концепт саморегулисаног учења операционализује на својствен начин. Коришћена скала мјери 4 компоненте саморегулисаног учења, које обухватају субскеале: когнитивна увјерења (проактивна и одбрамбена), мотивацијска увјерења (испитна анксиозност, академска самоефикасност, циљ усвајања знања и вјештина, циљ показивања знања и вјештина, неакадемски циљеви), когнитивне стратегије (циклус метакогнитивне контроле, дубоко процесирање, површинско процесирање) и мотивацијске стратегије (стратегије за подстицање процеса учења, стратегије за заштиту самопоштовања). Резултати су показали статистички значајне полне разлике на свим скалама осим на скали циљне оријентације усвајања знања и вјештина. Резултати такође показују постојање разлика у узрасту на већини скала, са изузетком скале проактивних увјерења о контроли, испитној анксиозности и дубоким когнитивним процесуирањем.

Поједина истраживања приступају саморегулисаном учењу као цјеловитом конструкту и то испитујући интеркорелацију његових структурних компоненти (Pintrich et al., 1993; Marić i sar., 2018; Мијагић i Бушко, 2012, Кузмановић и Вучетић, 2015; Вујаčić i sar., 2022).

Веома су оскудна истраживања која повезују саморегулисано учење ученика и употребу дигиталних алата. Дескриптивни подаци једне шпанске студије показују да веома мали проценат (11%) ученика користи информационе технологије као средство помоћи у учењу (Yot-Domínguez & Marcelo, 2017).

Комисија сматра да је докторанткиња аналитички приступила издвајању тангентних истраживања чиме су се створиле добре основе за конципирање методолошког оквира истраживања.

4.3. Допринос тезе огледа се у свеобухватној анализи концепта саморегулисаног учења у којој се настојало сагледати његова цјеловита и сложена природа. Нису узети у обзир сегменти саморегулисаног учења, већ његова холистичка природа, настала на темељу опсежне и дугорајне анализе релевантне научне литературе.

Саморегулирано учење је важан образовни циљ, а будући да зависи и од контекста у коме се догађа, наставници имају важну улогу у подстицању развоја ефикасних стратегија саморегулације учења. Поред наставника и контекста школе у цјелини, ученици највећи дио проводе и у породичном окружењу, те је у том контексту значајно испитати како родитељи могу дјеловати на саморегулисано учење. Такође, разумијевање индивидуалних карактеристика ученика од кључне је важности за подстицање ефикасног учења у васпитно-образовном процесу. Из тог разлога, значајан методолошки допринос огледа се у разматрању саморегулисаног учења кроз комбинацију различитих варијабли, што дисертацији даје истовремено и васпитни и образовни аспект.

Анализом доступне литературе нису пронађена истраживања која у цјелости обухватају проблематику којом се докторанткиња бави у раду. Истраживања се међусобно разликују по томе које димензије или компоненте се третирају као активности саморегулације учења што представља додатну сложеност ове проблематике. Посебно су оскудна истраживања која се односе на утицај породичне средине на саморегулацију учења, улогу наставника и наставнички хумор, као и личне карактеристике ученика. То уједно представља предност и оригиналност дисертације. Такође, преглед релевантне литературе указује на субјективне процјене ученика као основне недостатке постојећих истраживања. Ово истраживање обухвата и популацију наставника у чему се огледа иновативност и смањују ограничења условљена задржавањем само на самопроцјенама ученика.

4.4. Научни допринос огледа се у сагледавању холистичког приступа који промовише активно учешће ученика у учењу. Конструкција нових инструмената родитељских васпитних стилова и наставничких стилова руковођења дају значајан допринос у области породичне и школске педагогије, који могу бити примијењени у будућим истраживањима. Дисертација пружа озбиљан допринос педагошкој науци и будућим истраживачким пројектима усмјереним ка саморегулисано учењу.

Резултати ове дисертације такође доприносе разумијевању детерминатни саморегулисаног учења ученика, особине личности које доприносе истом, те да ли одређене социјално статусне варијабле могу бити значајне у саморегулацији учења.

Практични допринос дисертације огледа се у унапређењу васпитно-образовног рада у школи, унапређењу сарадње породичног и школског окружења, као и промовисање учења учења неопходног за формално, неформално па и информално образовање. Добијени резултати могу допринијети планирању и реализацији наставних приступа који подстичу саморегулисано учење. Истраживање може пружити смјернице за савјетодавне активности са родитељима усмјерених на подршку саморегулисаног учења и васпитних образаца. Такође, резултати могу бити корисни за помоћ у препознавању компоненти и димензија саморегулисаног учења ученика, развој стратегија његовог унапређења, те помоћ ка усмјеравању сврсисходне употребе дигиталних алата у учењу.

1. Укратко описати разлоге због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе³.
2. На основу прегледа литературе, сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна о томе да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету).
3. Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања.
4. Навести очекивани научни и практични односно умјетнички допринос дисертације.

³ Хипотезе приказати само за научни докторат.

5. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

5.1. Докторанткиња је сходно обиму истраживачког пројекта користила једанаест инструмената детаљно описаних у дисертацији. Шест инструмената је уз претходну сагласност преузето од других аутора, док је двије скале и два упитника самостално конструисала за потребе истраживања. За преузете инструменте приказане су и потврђене задовољавајуће метријске карактеристике, док је за самостално конструисане инструменте извршена и приказана анализа факторске структуре.

Узорак истраживања је структурисан у два подузорка. Први подузорок чине ученици завршних разреда (седми, осми и девети) основне школе и завршних разреда (трећи и четврти) средње школе. Други подузорок чине наставници завршних разреда основне школе и наставници завршних разреда средње школе. Узорком су обухваћени ученици и наставници школа, са подручја Требиња и Источног Сарајева. Укупан узорак чини 923 ученика и 227 наставника.

5.2. Примijeњене су двије адекватне методе усклађене са актуелним стандардима у педагошкој науци и природом проблема који се истражује: метода теоријске анализе и сервеј метода (метода системског емпиријског неексперименталног истраживања). У складу са истраживачким методама, у раду су кориштене технике анкетања и скалирања. Технику анкетања користила је за прикупљање података о социјално статусним варијаблама ученика и наставника. Техника скалирања кориштена је за потребе: процјене ученика о саморегулацији учења; за процјене ученика о васпитном стилу њихових родитеља; за процјену функционалности породице; нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу; за процјене ученика о стилу рада њихових наставника; процјену хумора наставника; за ученичке процјене приступа учењу, као и особина личности, те наставничку процјену саморегулисаног учења ученика.

Истраживање је спроведено уз сагласност Републичког педагошког завода Републике Српске и Министарства просвјете и културе Републике Српске (бр. 07.051/052-1440-3/25).

Статистичка обрада података је методолошки адекватна и систематична. Кандидаткиња се служила статистичким софтверским пакетом SPSS 26.

Обрада података је реализована примјеном сљедећих статистичких поступака:

Дескриптивни статистички показатељи; Краскал-Волисов тест; Мен-Витнијев тест; Бонферони корекција за више поређења; Коенов коефицијент величине ефекта; Израчунавање Спирмановог коефицијента корелације; Стандардна вишеструка регресија.

За утврђивање метријских карактеристика инструмената примijeњени су сљедећи поступци:

израчунавање Кронбах-алфа коефицијената (за утврђивање релијабилности субскала инструмената, али и инструмената у цјелини); израчунавање коефицијента Мекдоналдсове омеге (за утврђивање релијабилности субскала инструмената); садржајна ваљаност инструмената и Смирнов-Колмогоровљев тест за израчунавање одступања од нормалне дистрибуције.

Првобитни методолошки концепт емпиријског истраживања је у потпуности примijeњен, с тим да током прикупљања података и теренског рада примijeњено да инструмент наставничких процјена саморегулисаног ученика није прилагођен за наставнике који предају физичко васпитање због специфичности наставног процеса у физичком васпитању. У фази припреме базе и уношења података је елиминисано 14 инструмената које су попунили наставници физичког васпитања, те 5 инструмената које су грешком попунили учитељи а не наставници.

Комисија констатује да је кандидаткиња користила адекватне и савремене научно-истраживачке методе и технике, као и адекватну статистичку обраду прикупљених података.

Обим истраживања је довољан за доношење поузданих закључака. Комбинација испитиваних варијабли омогућила је вишедимензионално сагледавање предмета истраживања, чиме је обезбијеђен системски приступ истраживању.

1. Описати и дати основне карактеристике материјала који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала.

2. Дати кратак увид у примијењени метод истраживања, при чему је важно оцијенити сљедеће:
 - 2.1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетском оквиру;
 - 2.2. Образложити евентуалне измјене првобитног плана истраживања;
 - 2.3. Да ли је обим истраживања довољан за доношење поузданих закључака или је потребно проширити постојеће или увести нове методе;
 - 2.4. Да ли је статистичка обрада података адекватна, ако је коришћена при обради резултата.

6. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ/УМЈЕТНИЧКИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Докторанткиња је резултате истраживања представила одговарајућим поднасловима, и то систематично и редослиједом који прати дефинисане истраживачке задатке и хипотезе.

Комисија се због обима истраживачког пројекта одлучује да у тексту који слиједи представи најзначајније резултате до којих је кандидаткиња дошла.

Социјално статусне варијабле ученика показале су истовремено релевантан и селективан значај у процјенама саморегулисаног учења ученика. Утврђене су статистички значајне разлике у процјенама ученика о саморегулисаном учењу с обзиром на пол, у свим димензијама саморегулисаног учења, изузев интринзичне мотивације ($p > 0,05$) и критичког мишљења ($p > 0,05$). Резултати указују на већи средњи ранг код ученика женског пола у димензијама: екстринзичне мотивације, вјеровања у учење, самоефикасности, анксиозности, понављања, елаборације, организације, метакогниције, организације времена и окружења, регулације уложеног труда, вршњачког учења и тражења помоћи.

Ниво школе је дјелимично значајан фактор у саморегулисаном учењу ученика, будући да резултати показују статистички значајне разлике само у појединим димензијама главних компоненти саморегулисаног учења ученика. Према процјенама ученика интринзична мотивација је заступљенија код средњошколаца, док је екстринзична мотивација заступљенија код ученика основношколског узраста. Димензије организације времена и окружења, регулације уложеног труда, критичког мишљења и метакогниције израженије су код ученика основношколског узраста, док је понављање израженије код ученика средњошколског узраста.

У свим димензијама у којима се показала статистички значајна разлика, ученици виших разреда имају ниже средње рангове, за разлику од ученика нижих разреда основне школе. Статистички значајне разлике у процјенама ученика с обзиром на разред основне школе, утврђене су у димензији интринзичне мотивације ($p < 0,05$), критичког мишљења ($p < 0,05$), метакогниције ($p < 0,05$), организације времена и окружења ($p < 0,05$) и регулације уложеног труда ($p < 0,05$). Накнадне анализе уз Бонферонијеву корекцију значајности потврђују статистички значајне разлике ($p < 0,017$).

Разред средње школе значајан је фактор појединих димензија компоненти саморегулисаног учења, али не и саморегулисаног учења у цјелини. У оквиру мотивационе компоненте, ученици четвртх разреда средње школе процјењују самоефикасност као израженију, интринзичну мотивацију као заступљенију, за разлику од ученика трећих разреда. У оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте, димензије понављања и критичког мишљења су израженије код ученика четвртх разреда, док у димензијама компоненте управљања ресурсима нису утврђене статистички значајне разлике с обзиром на разред средње школе.

Степен стручне спреме родитеља такође је значајан фактор појединих димензија компоненти саморегулисаног учења. Статистички значајне разлике у процјенама ученика с обзиром на степен стручне спреме оца утврђене су у димензији анксиозности ($p < 0,05$), а с обзиром на степен стручне спреме и оца и мајке у димензијама самоефикасности ($p < 0,05$), метакогниције ($p < 0,05$), организације времена и окружења ($p < 0,05$), те регулације уложеног труда ($p < 0,05$).

Школски успјех се показао као релативно стабилан фактор који утиче на саморегулисаног учење ученика. Статистички значајне разлике утврђене су у свим испитиваним димензијама, односно у саморегулисаном учењу у цјелини. Резултати указују на то да ученици који постижу бољи школски успјех процјењују саморегулисаног учење као заступљеније.

Резултати овог истраживања указали су да иако материјалне прилике могу подстицати мотивацију и олакшати управљање ресурсима у учењу, саморегулисаног учење у цјелини је дјелимично условљено материјалним приликама породице. Статистички значајне разлике у процјенама с обзиром на материјалне прилике породице ученика утврђене су у димензијама интринзичне и

екстринзичне мотивације ($p < 0,05$). У оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте разлике нису биле статистички значајне ни у једној од димензија, док су у оквиру компоненте управљања ресурсима статистички значајне разлике с обзиром на материјалне прилике утврђене у димензијама организације времена и окружења ($p < 0,05$) и регулације уложеног труда ($p < 0,05$).

У складу са савременим друштвеним кретањима и актуелним тенденцијама, докторанткиња је у истраживање укључила и двије варијабле везане за информационе технологије: учесталост употребе информационих технологија и сврха коришћења информационих технологија. Добијени резултати су показали статистички значајне разлике у процјенама појединих димензија компоненти саморегулисаног учења, али не и саморегулисаног учења у цјелини. Разлике су значајне ($p < 0,05$) у димензијама интринзичне мотивације, самоефикасности, елаборације, понављања, критичког мишљења, организације времена и окружења и регулације уложеног труда. Према процјенама ученика, наведене димензије су израженије код ученика који информационе технологије за потребе учења користе умјерено, што потврђује и накнадна анализа резултата уз Бонферонијеву корекцију ($p < 0,008$). Такође, утврђено је да ученици који информационе технологије користе искључиво у сврхе учења, за разлику од ученика који их користе истовремено и за учење и за друге активности, процјењују саморегулисано учење у цјелини као заступљеније.

Резултати истраживања указују да су све димензије мотивационе компоненте, изузев анксиозности и екстринзичне мотивације, негативно повезане са површинским приступом учењу. Корелација између свих димензија мотивационе компоненте, изузев анксиозности, и дубинског приступа је позитивна и креће се у распону од слабог до умјереног интензитета.

Интринзична мотивација ($\beta = 0,296$; $p < 0,01$), екстринзична мотивација ($\beta = 0,194$; $p < 0,01$) и самоефикасност ($\beta = 0,093$; $p < 0,05$) су најзначајнији предиктори дубинског приступа учењу. Димензија интринзичне мотивације ($\beta = -0,123$; $p < 0,01$) показала се као негативан предиктор површинског приступа учењу, док су димензије екстринзичне мотивације ($\beta = 0,128$; $p < 0,01$) и анксиозности ($\beta = 0,162$; $p < 0,01$) значајни позитивни предиктори површинског приступа учењу.

Све димензије когнитивно-метакогнитивне компоненте саморегулисаног учења позитивно су повезане са дубинским приступом учењу ($p < 0,05$), док са површинским није утврђена статистички значајна повезаност ($p > 0,05$). Димензије критичког мишљења и метакогниције показале су се као значајни предиктори дубинског приступа учењу ($\beta = 0,200$; $p < 0,01$; $\beta = 0,269$; $p < 0,01$). Резултати су показали да су све димензије бихевиоралне компоненте у позитивној корелацији са дубинским приступом учењу ($r = 0,255$ до $0,436$; $p < 0,01$) док су са површинским приступом негативно повезане димензије организације времена и окружења ($r = -0,122$; $p < 0,01$) и регулација уложеног труда ($r = -0,150$; $p < 0,01$).

Утврђене су статистички значајне позитивне корелације, слабог интензитета између свих димензија саморегулисаног учења и екстраверзије као особине личности ($r = 0,089$ до $0,213$; $p < 0,01$). Анксиозност при учењу, као димензија мотивационе компоненте је једина димензија која је показала значајну негативну повезаност, слабог интензитета ($r = -0,157$; $p < 0,01$) са екстраверзијом као особиним личности.

Укупни резултати показали су да је демократски васпитни стил родитеља најповољнији основ за саморегулисано учење ученика. Ауторитарни и индиферентни васпитни стилови су негативно повезани са већином димензија, док попустљиви васпитни стил има ограничену повезаност будући да су статистички значајне корелације утврђене са само неколико димензија саморегулисаног учења.

Кроз приказ петог истраживачког задатка, докторанткиња је дошла до резултата који указују да постоје статистички значајне разлике у појединим димензијама саморегулисаног учења с обзиром на функционалност породице. Статистички значајне разлике утврђене су у димензијама самоефикасности, организације градива, организације времена и окружења и регулације уложеног труда ($p < 0,05$). Поред Краскал-Волисовог теста примијењена су и три Мен-Витнијева теста (парна поређења) уз Бонферонијеву корекцију, при чему је коригована вриједност значајности износила $p < 0,017$. Накнадни резултати потврдили су да функционална породица представља најповољнији основ изражености појединих димензија саморегулације учења. Изузетак представља димензија самоефикасности која је израженија у гранично функционалним породицама за разлику од средње функционалних породица.

Утврђене су статистички значајне разлике у свим димензијама компоненти саморегулисаног учења с обзиром на ниво постављених захтјева и степена подршке коју пружају родитељи. Синтезом укупних резултата и накнадних парних поређења, докторанткиња долази до генералног резултата према коме велика родитељска подршка има значајан допринос у саморегулисаном учењу ученика, како у условима ниских тако и у условима високих родитељских захтјева.

Кроз приказ и интерпретацију седмог истраживачког задатка, докторанткиња утврђује статистички значајну позитивну корелацију између демократског стила рада наставника и саморегулисаног учења ученика. Све димензије саморегулисаног учења позитивно су повезане са демократским стилем рада наставника. Истовремено, утврђена је негативна повезаност између већине димензија саморегулисаног учења и ауторитарног и равнодушног стила рада наставника.

Неприкладан хумор наставника у учионици је негативно корелирао са већином димензија саморегулисаног учења, док је прикладан хумор наставника био позитивно повезан са већином димензија компоненти саморегулисаног учења.

С обзиром на то да истраживање укључује и узорак наставника, девети истраживачки задатак односио се на испитивање статистички значајних разлика у процјенама ученика и процјенама наставника о саморегулисаном учењу. Резултати су показали да ученици и наставници различито процјењују све димензије мотивационе компоненте ($p < 0,01$), изузев интринзичне мотивације ($p > 0,05$). Такође, ученици и наставници различито процјењују понављање и метакогницију ($p < 0,01$) у оквиру когнитивно-метакогнитивне компоненте, те све димензије компоненте управљања ресурсима ($p < 0,01$).

У оквиру наредног истраживачког задатка утврђена је статистички значајна корелација између све три главне компоненте саморегулисаног учења, односно утврђена је међусобна интеркорелација димензија компоненти саморегулисаног учења ($p < 0,01$).

У оквиру једанаестог истраживачког задатка утврђено је да социјално статусне карактеристике наставника имају истовремено и релевантан и селентиван значај у процјенама саморегулисаног учења ученика. Процјене о интринзичној мотивацији ($p < 0,05$) и тражењу помоћи ($p < 0,05$) се статистички значајно разликују с обзиром на пол наставника. Ниво школе у којој је наставник запослен показала се као значајна варијабла у димензијама екстринзичне мотивације ($p < 0,05$) и организације времена и окружења за учење ($p < 0,05$). Нису утврђене статистички значајне разлике у процјенама наставника о саморегулисаном учењу с обзиром на дужину радног стажа ($p > 0,05$). Степен стручне спреме наставника показала се као статистички значајна варијабла само у димензији екстринзичне мотивације. Наставници са већом стручном спремом процјењују екстринзичну мотивацију код ученика као израженију ($p < 0,01$). Група предмета коју наставници предају није се показала као статистички значајна варијабла у процјенама наставника о саморегулисаном учењу. Изузетак представља димензија интринзичне мотивације у оквиру мотивационе компоненте ($p < 0,05$) при чему и накнадне анализе парних поређења потврђују да наставници друштвено-хуманистичке групе предмета интринзичну мотивацију ученика процјењују као заступљенију.

6.2. Комисија констатује да су резултати истраживања темељно, правилно и јасно тумачени. Докторанткиња је критички приступила разумијевању, тумачењу и интерпретацији резултата истраживања, те настојала да резултате упореди са резултатима других аутора. Такође, сви изведени закључци детаљно су поткријепљени одговарајућим теоријским поставкама или релевантним научним сазнањима уз задовољавајући степен критичког промишљања.

6.3. Из резултата дисертације произилази да хумор наставника може представљати адекватно средство које доприноси у више димензија саморегулисаног учења. Такође, резултати указују да породичне карактеристике могу значајно допринијети развоју саморегулације учења, при чему висока родитељска подршка независно од постављених захтјева подстиче саморегулисаног учење. Поред тога, породична функционалност и демократски васпитни обрасци адекватно доприносе саморегулацији учења. Ови резултати имају посебан значај како за саморегулисаног учење у цјелини тако и у његовим недовољно истраженим димензијама попут планирања и организације времена и окружења за учење, тражење помоћи у учењу, метакогнитивној регулацији и сл. Из резултата дисертације такође произилази које димензије или компоненте саморегулисаног учења је потребно додатно унапређивати с обзиром на разлике условљене социо-статусним варијаблама испитаника.

У дисертацији је саморегулација учења јасно операционализована и то на основу интеграције и критичке анализе релевантне литературе. Кандидаткиња јасно указује и на теоријске и на методолошке проблеме проучавања и истраживања саморегулисаног учења. Допринос дисертације огледа се и у систематизацији теоријских полазишта и настојању да се предмет истраживања сагледа из више перспектива. У појединим дијеловима дисертације се уочавају и самостално формулисане дефиниције што указује на настојање кандидаткиње да појмове додатно концептуално уобличи.

Резултати истраживања се заправо позитивно рефлектују на различите субјекте. Наставници могу планирати и користити прикладан хумор при обради наставних јединица као педагошко средство у циљу подстицања саморегулисаног учења. Могуће је креирати активности којима би се подстицало вршњачко учење, тражење помоћи, организација времена и окружења, метакогнитивна регулација, а уједно и неутралисала анксиозност ученика при учењу и репродуктивни квалитет знања.

Резултати могу допринијети у савјетодавном раду са родитељима, као и савјетодавном раду са ученицима и наставницима, те креирање активности усмјерених на подршку саморегулисаног учења, васпитних и породичних функционалних образаца. Отворене су и могућности за креирање различитих саморегулативних питања као прилога у уџбеничким материјалима са циљем учења учења.

Докторска дисертација заокружена је отвореним проблемским питањима која указују на могуће нове правце будућих истраживања у области саморегулисаног учења ученика. Кандидаткиња истиче да би било драгоцјено будућа истраживања усмјерити ка експерименту или комбинацији квантитативне и квалитативне методе. Такође, од круцијалног значаја била би конструкција новијег инструментарија саморегулисаног учења, испитивање подстицања саморегулисаног учења од стране наставника, испитивање саморегулисаног учења на нивоу групе предмета или групе наставника, испитивање односа праксе оцјењивања наставника и саморегулисаног учења, однос са обрасцима провођења слободног времена те многа друга отворена питања будућих истраживања.

1. Укратко навести резултате до којих је студент дошао.
2. Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући их са резултатима других аутора и да ли је студент при томе испољавао довољно критичности.
3. Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, те да ли указују на нове правце истраживања.

7. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидаткиње Сање Живановић представља резултат њеног самосталног и студиозног научноистраживачког рада. У фокусу истраживања налази се актуелни истраживачки проблем на основу којег се теоријски проучава и емпиријски истражује саморегулисано учење ученика и његов однос са различитим социостатусним, индивидуалним, породичним и школским карактеристикама. Дисертација својом теоријско-методолошком основом даје значајан допринос педагошкој науци, јер представља јединствен и свеобухватан рад који проширује досадашња сазнања из области саморегулације учења, а може послужити при конципирању и реализацији наредних истраживања. Резултати квантитативне анализе и њихова интерпретација те синтетизовани закључци представљају релевантна научна сазнања и значајан су извор за цјеловито разумијевање феномена саморегулисаног учења ученика.

На основу увида *Комисије* у структуру цјелокупне дисертације, те на основу анализе њених појединачних дијелова сматрамо да је кандидаткиња успјешно теоријски утемељила дисертацију, да је креирала адекватан методолошки оквир истраживања на темељу чега је дошла до резултата који имају педагошки и друштвени значај.

Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију *Индивидуални и породично-школски чиниоци саморегулације учења у васпитно-образовном процесу* кандидаткиње Сање Живановић, те предлаже Научно-наставном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да се иста прихвати и да се кандидаткињи одобри јавна одбрана докторске дисертације пред истом Комисијом која је писала *Извјештај за оцјену урађене докторске дисертације*.

1. Навести најзначајније чињенице које указују на научни/уметнички допринос дисертације.
2. На основу укупне оцјене дисертације, комисија предлаже:
 - да се дисертација / умјетнички рад прихвати, а студенту одобри одбрана,
 - да се дисертација / умјетнички рад враћа студенту на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се дисертација / умјетнички рад одбија.

Мјесто и датум: Бања Лука, 02.06.2026.

*Проф. др Татјана Михајловић, редовни
професор, с. р.*

Предсједник комисије

*Проф. др Љиљана Јерковић, ванредни професор,
с. р.*

Члан

*Проф. др Тања Станковић-Јанковић, редовни
професор, с. р.*

Члан

*Проф. др Златко Павловић, редовни професор,
с. р.*

Члан

Проф. др Јелена Круљ, ванредни професор, с. р.

Члан

ИЗДВОЈЕНО МИШЉЕЊЕ: Члан комисије који не жели да потпише извјештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије дужан је да у извјештај унесе образложење, то јест разлоге због којих не жели да потпише извјештај.

У прилогу извјештаја доставити:

1. Одлуку Умјетничко-научно-наставног / научно-наставног вијећа чланице Универзитета о именовану комисије за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада и јавну одбрану;
2. Одлуку Умјетничко-научно-наставног / научно-наставног вијећа чланице Универзитета о прихватању извјештаја комисије за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада и јавну одбрану;
3. Извјештај комисије за оцјену урађене докторске дисертације / докторског умјетничког рада и јавну одбрану – Образац 3;
4. Докторска дисертација у ПДФ формату;
5. Увјерење продекана за научноистраживачки рад и развој о провјери оригиналности докторске дисертације путем званичног софтвера за откривање плагијаризма;
6. Изјава о ауторству;
7. Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију / докторски умјетнички рад учини јавно доступним;
8. Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације / докторског умјетничког рада.