ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: http://www.researchgate.net/publication/235989987

DAROVITOST I PODBACIVANJE [Giftedness and Underachievement]

BOOK · JANUARY 2006

READS
1,232

1 AUTHOR:

Ana Altaras Dimitrijević
University of Belgrade

13 PUBLICATIONS **9** CITATIONS

SEE PROFILE

Available from: Ana Altaras Dimitrijević
Retrieved on: 20 December 2015

Ana Altaras

DAROVITOST I PODBACIVANJE

Biblioteka
HRESTOMATIJA

Ana Altaras
DAROVITOST I PODBACIVANJE

Urednici
Milan Orlić
Zora Krnjaić
Duško Babić

Knjigu preporučuju
prof. dr Ksenija Radoš
prof. dr Jovan Mirić

Izdavači
Mali Nemo
Jadranska 17, 26000 Pančevo
tel/faks: 013/370-313
e-mail: office@malinemo.co.yu
www.malinemo.co.yu

Institut za psihologiju
Čika Ljubina 18-20, 11000 Beograd
tel/faks: 011/639-724

Društvo psihologa Srbije
Đušina 7, 11000 Beograd
tel/faks: 011/32-39-685

Lektura i korektura
Mali Nemo

Ilustracija na koricama
Aleksandar Jevtić

Štampa
„Studio MS“, Beograd

Tiraž
450

ISBN 86-83453-81-2

Objavljivanje ove knjige podržalo je
Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije

Ana Altaras

DAROVITOST I PODBACIVANJE

institut za psihologiju beograd

Mali Nemo

ЦЕНТАР ЗА ПРИМЕЊЕНУ ПСИХОГИЈУ
Друштва психолога Србије

Pančevo, 2006.

Napomena: Ova knjiga predstavlja rezultat rada na projektu „Psihološki problemi u kontekstu društvenih promena“, broj 149018D (2006-2010), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

UVODNA REČ

Nije nimalo neobièno što je darovitost uvrštena u psihološke fenomene koji su u nadležnosti takozvane pozitivne psihologije – discipline zainteresovane za plemenite i konstruktivne aspekte našeg ponašanja i doživljavanja. Zaista, samo prouèavanje pojave koja je najtešnje povezana sa intelektualnim i estetskim podvizima ljudskog duha može predstavljati ushiæujuæe iskustvo. No, šta su plodovi stogodišnjeg razvoja nauke u ovom domenu? Može li darovitost danas raèunati na više od naše zadivljenosti – na to da æemo umeti da je razumemo i pravilno 'rukujemo' njome? Ukratko, šta zapravo znamo o ovom za razvoj kulture izuzetno važnom fenomenu?

Prvi deo ove knjige predstavlja pokušaj da se odgovori na to pitanje.

Knjigu otvara poglavlje pod nazivom „Svojstvo zvano darovitost i oni koji ga ispoljavaju". Ova sintagma, pozajmljena iz jedne druge knjige o darovitosti (Friedman & Shore, 2000), svojom 'akrobatskom' formulacijom implicitno veæ dotièe temeljne dileme psihologije darovitosti: da li uopšte postoje darovite osobe i šta je to što ih èini (ili zbog èega ih nazivamo) darovitima? U nameri da ponudim jedno valjano (mada svakako ne konaèno) razrešenje ove dileme, u prvom poglavlju razmotrila sam vodeæa gledišta o prirodi i suštini darovitosti, a zatim i 'dokaze' koje podnose istraživaèi, tj. kljuèna empirijska saznanja o profilu liènosti i porodica darovitih osoba, izvorima darovitosti, te individualnim razlikama unutar populacije darovitih.

Poglavlje koje sledi posveæeno je jednom važnom i èesto istraživanom tipu darovitosti: intelektualnoj darovitosti. Za poèetak, u njemu sam se pozabavila određenjem pojma inteligencije i pitanjem strukture intelektualnih sposobnosti, da bih u nastavku nastojala da pružim sistematièan prikaz saznanja o kognitivnim komponentama i personalnim korelatima izuzetne intelektualne sposobnosti. Na kraju poglavlja razmotrene su moguænosti i formulisane osnovne smernice za identifikaciju i školovanje intelektualno darovite dece.

Dok darovitost, kada je aktualizovana, pripada polju pozitivne psihologije, podbacivanje darovitih, reklo bi se, spada u domen 'psihološke drame'. Stilske figure na stranu, èini se da svako razmatranje darovitosti bez osvrta na moguænost da se dar 'izjalovi' predstavlja samo jednu stranu prièe. Stoga je drugi deo ove knjige posveæen podbacivanju.

Treæe poglavlje poèinje diskusijom samog pojma podbacivanja, a najveæim delom se bavi sistematizacijom dosadašnjih nalaza o individualnim i sociopsihološkim èiniocima tog fenomena, sa posebnim naglaskom na afektivno-motivacionim faktorima. Pored toga, ovo poglavlje sadrži i osvrt na praktièno pita-

nje identifikacije darovitih uèenika koji podbacuju, kao i razmatranje naèina da se njihov školski neuspeh preobrazi u uspešnost.

Najzad, èetvrto i završno poglavlje predstavlja celovit prikaz empirijske studije pod nazivom „Personalni èinioci školske uspešnosti i podbacivanja intelektualno darovitih i proseènih uèenika“, koja je bila sastavni deo istraživaèkog projekta Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, a bavila se pitanjem da li se i kako èetiri grupe ispitanika – daroviti uspešni, daroviti koji podbacuju, proseèni uspešni i proseèni koji podbacuju – razlikuju u pogledu profila liènosti. Studija je sprovedena uz finansijsku podršku Ministarstva nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije, te uz uèešæe i dragocenu pomoæ brojnih kolega. Zadovoljstvo mi je što na kraju ovog kratkog uvoda u knjigu mogu da se zahvalim:

- ispitanicima – uèenicima I, III, V, VI, Filološke, Matematièke i Zemunske gimnazije, upravi ovih gimnazija i, posebno, školskim psiholozima Jovanki Bendiæ, Gorici Manojloviæ, Gordani Nikoliæ, Ljiljani Živaniæ, Biljani Nikoliæ, Mirjani Repac i Ljubici Jelenkoviæ, koje su svesrdno pomogle organizaciju ispitivanja;
- koleginicama koje su mi pomogle u prikupljanju i unošenju podataka: Zorani Joliæ, Jeleni Jovanoviæ, Jeleni Rankoviæ, Milini Petroviæ, Marini Miliæeviæ, Mariji Babiæ, Sanji Stepanoviæ, Katarini Stamenov, Tijani Hadži-Nikoliæ, Katarini Radoviæ, Ani Jovanoviæ, Jeleni Pavloviæ, Kseniji Vlatkoviæ, Evi Radiæ, Tatjani Ristanoviæ i Ivani Orolicki;
- Katedri za klinièku psihologiju Odeljenja za psihologiju, posebno prof. dr Jeleni Srni, koja mi je ponudila stipendiju za studijski boravak na Univerzitetu Ludvig-Maksimilijan (Ludwig-Maximilians-Universität) u Minhenu;
- doc. dr Goranu Kneževiæu i mr Vencislavu Radovanoviæu, koji su mi pomogli u sastavljanju baterije inventara liènosti;
- kolegama iz Društva psihologa i Mileni Bungin, sekretaru Instituta za psihologiju, koji su mi svojom predusretljivošæu umnogome olakšali nabavku instrumenata;
- mr Aleksandru Zoriæu i Dejanu Videnoviæu, koji su mi prilikom obrade podataka stavili na raspolaganje svoju ekspertizu;
- prof. dr Jovanu Miriæu, koji je èitao delove rukopisa i našao vremena da sa mnom prodiskutuje brojne probleme obrađene u knjizi.

Najzad, posebno se zahvaljujem svojoj profesorki, Kseniji Radoš, na svemu što mentori èine, a u èemu je ona majstor.

Autor

PRVI DEO:
DAROVITOST

„SVOJSTVO ZVANO DAROVITOST I ONI KOJI GA ISPOLJAVAJU“

1.1. KONCEPCIJE DAROVITOSTI

Ako odgovor na pitanje šta znaèi biti darovit potražimo u standardnom reèniku srpskog jezika, otkriæemo da se ovaj atribut odnosi na onoga „koji ima naroèitih sposobnosti za nešto“, ko je „talentovan“.[1] Suštinski ista određenja mogu se naæi i u reènicima nemaèkog, odnosno engleskog jezika,[2] gde se darovitost poistoveæuje sa naroèitom prirodnom opremljenošæu ili urođenom sposobnošæu za određena postignuæa.

U psihologiji je, međutim, potrošeno neuporedivo više reèi na pokušaje da se definiše pojam darovitosti. Izrazi kao što su „visoka sposobnost“, „darovitost“ i „talenat“, koji se u svakodnevnom govoru tretiraju kao sinonimi, u nauci mogu poprimiti bitno razlièita znaèenja (Mönks & Katzko, 2005). Na šta, dakle, psiholozi misle kada kažu da je neko darovit? Koliko je psihologija jasna i dosledna u svojim konceptualizacijama ovog fenomena? Naredni odeljci nude odgovore na ova pitanja kroz prikaz (I odeljak) i analizu (II odeljak) tradicionalnih i savremenih psiholoških koncepcija darovitosti.

I Nekoliko portreta iz psihologije darovitosti

Stari majstori: ser Fransis Golton & Luis Terman
Nekadašnja darovita deca kao rodonaèelnici psihologije darovitosti

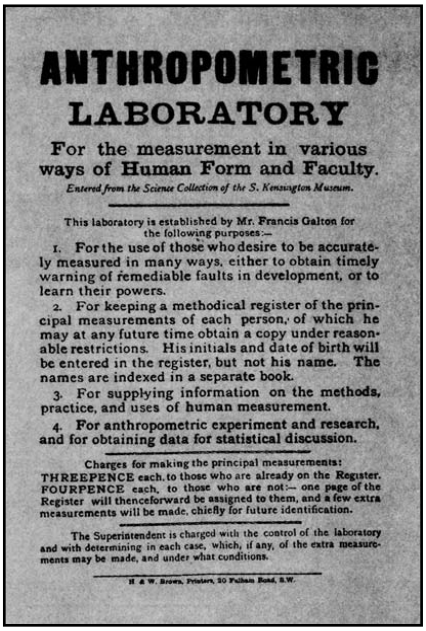
Davno pre nego što æe postati ‘psihološki fenomen’, darovitost je prepoznavana kao potencijalni izvor društvene, a potom i liène dobrobiti, kao dragocenost koju valja blagovremeno otkrivati i negovati. Bar jednako èesto joj je, međutim, tokom istorije pripadao status neobiène pojave koja – pored divljenja – pobuđuje zavist i zazor, i koja spremno biva izjednaèena s ludilom: „ljudi su se plašili darovite dece misleæi da su ova zaposednuta, jer suviše rano znaju suviše toga“ (Winner, 1996; videti takođe Dalzell, 1998; Goldsmith, 2000; Whitmore, 1980).

---

[1] Reènik srpskohrvatskoga književnog jezika, Matica srpska & Matica hrvatska, 1967.

[2] Videti Duden – Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim: Bibiliographisches Institut, 1983, odnosno Oxford Dictionary of Current English, Oxford University Press, 1989.

Kada je krajem 19. veka došlo vreme da se konstituiše još jedna samostalna nauka, nudeći empiriju kao metodološko rešenje za ‘misteriju’, i darovitost je otpočela svoju novu – psihološku – egzistenciju. Među onima koji su u poslednjim decenijama 19. i prvim decenijama 20. veka dali svoj doprinos naučnom proučavanju individualnih razlika, za psihologiju darovitosti bez sumnje su najvažniji Fransis Golton i Luis Terman.



ANTHROPOMETRIC
LABORATORY

For the measurement in various ways of Human Form and Faculty.

Entered from the Science Collection of the S. Kensington Museum.

This laboratory is established by Mr. Francis Galton for the following purposes:—

1. For the use of those who desire to be accurately measured in many ways, either to obtain timely warning of remediable faults in development, or to learn their powers.
2. For keeping a methodical register of the principal measurements of each person, of which he may at any future time obtain a copy under reasonable restrictions. His initials and date of birth will be entered in the register, but not his name. The names are indexed in a separate book.
3. For supplying information on the methods, practice, and uses of human measurement.
4. For anthropometric experiment and research, and for obtaining data for statistical discussion.

Charges for making the principal measurements: THREEPENCE each, to those who are already on the Register. FOURPENCE each, to those who are not:— one page of the Register will thenceforward be assigned to them, and a few extra measurements will be made, chiefly for future identification.

The Superintendent is charged with the control of the laboratory and with determining in each case, which, if any, of the extra measurements may be made, and under what conditions.

H. & W. Brown, Printers, 20 Fulham Road, S.W.

slika 1.1 - Poster antropometrijske laboratorije

Golton: nasledna genijalnost

Da li je Goltonova osetljivost za individualne razlike poticala, kako neki autori to sugerišu (Dalzell, 1998), od činjenice da je kao dete i sam bio ocenjen kao darovit – ne znamo; u svakom slučaju, njegov pristup problemima diferencijalne psihologije nesumnjivo zavređuje ovu – danas laskavu – ocenu. Godine 1884, u prostorijama Kensingtonskog muzeja, Golton je otvorio takozvanu antropometrijsku laboratoriju, gde su stanovnici Londona, uz nadoknadu od nekoliko penija, mogli biti izmereni ‘uzduž i popreko’ (shodno Goltonovom uverenju o psihofizičkom manifestovanju sposobnosti, gotovo u doslovnom smislu tih reči), kako bi, doprinoseći usput i napretku nauke, „na vreme bili upozoreni na manjkavosti u razvoju koje se mogu ispraviti, ili da bi se upoznali sa svojim sposobnostima“ (prevod teksta sa postera, preuzeto iz Gardner, Kornhaber & Wake, 1996).

Darovitost, međutim, nije morala da čeka 1884. godinu i otvaranje antropometrijske laboratorije da bi tada, na vrata Kensingtonskog muzeja, zakoračila u polje nauke. Većina savremenih autora iz oblasti darovitosti (npr. Gallagher & Courtright, 1986; Morelock, 1996) bez daljnjeg bi se složila da je početak sistematskih proučavanja izuzetnih sposobnosti i postignuća predstavljalo već pojavljivanje Goltonove knjige *Nasledna genijalnost (Hereditary Genius)*, koja je prvi put objavljena 1869. godine.

U toj knjizi, Golton upoznaje naučnu javnost sa svojim „zakonom o odstupanju od proseka“ i prikazuje raspodelu sposobnosti sa 14 podelaka (po 7 ispod i iznad proseka) – raspodelu koja „seže od neznano kojih visina i spušta se do

nesluæeno kojih dubina“ (Galton, 1869, prema Gardner, Kornhaber & Wake, 1996). Golton takođe predlaže da se ljudi razvrstaju u razrede te tzv. normalne raspodele, i to shodno verovatnoæi da bi njihovi savremenici podjednako dobro obavljali njihov posao (Tannenbaum, 1986). Tako su najeminentniji ljudi tadašnje Engleske (među njima državnici, vojni zapovednici, verske starešine, sudije, nauènici, umetnici i pisci), takozvani „umovi najvišeg reda“, za koje je – na osnovu biografskih podataka, te suda savremenika i potomstva – procenjeno da spadaju među najboljih 250 u milion ljudi (Freehill & McDonald, 1981), izabrani za prvi uzorak u istraživanju genijalnosti. Prouèavajuæi njihove biografije i porodièna stabla Golton je dokazivao da se genijalnost u nekim porodicama javlja mnogo èešæe nego što to predviđa zakon o odstupanju od proseka i na osnovu ovih podataka bez mnogo rezerve zaključio da je genijalnost prevashodno produkt naslednih èinilaca. Štaviše, Golton izražava uverenje da „èak i kad bi se iz društva uklonile sve prepreke pojavi genijalnosti, ne bismo postali znaèajno bogatiji visoko eminentnim ljudima, jer se istinska genijalnost brusi na oštrici nedaæa i takve je prirode da se pojavljuje pod ma kakvim uslovima, povoljnim ili nepovoljnim“ (Freehill & McDonald, 1981).

Tako je, u Goltonovoj koncepciji, darovitost operacionalizovana kao *ekstremno odstupanje od proseka u postizanju eminentnosti*, da bi istovremeno – negiranjem znaèaja sredinskih faktora – eminentnost bila izjednaèena sa *nasleđenom „prirodnom sposobnošću“* (Gallagher & Courtright, 1986). Ali šta ta prirodna i prirođena sposobnost podrazumeva? Ni 1869. godine, ni kasnije, Golton je ne definiše na osnovu senzorne diskriminacije i vremena reakcije, veæ kao „one kvalitete intelekta i liènosti koji èoveka nagone i omogućavaju mu da èini dela koja æe mu pribaviti reputaciju. Ne mislim“, piše Golton, „na kapacitet bez žara, niti na žar bez kapaciteta, pa èak ni na njihovu kombinaciju bez odgovarajuæe sposobnosti da se veoma dugo izrazito naporno radi“ (Galton, 1869, prema Renzulli, 1986). Određujuæi prirodnu sposobnost na ovaj naèin, Golton je praktièno formulisao *trokomponentnu definiciju darovitosti*, u kojoj – za razliku od sredinskih faktora – ono što nazivamo crtama liènosti (specifiènije, motivacionim crtama) igra znaèajnu ulogu: „da bi se èovek uzdigao iz puka, neophodan je spoj *triju zasebnih kvaliteta: kapaciteta, radnog žara i moći da se radi“* (Freehill & McDonald, 1981).

Urušavajuæi stare, prednauène mitove o darovitosti, kao što je onaj o vezi darovitosti i ludila (Dalzell, 1998), Goltonova implicitna koncepcija ovog fenomena uspostavljala je jedan novi mit – onaj o neraskidivoj vezi između „prirodne sposobnosti“ i postignuća, pa tako i o darovitom detetu kao ocu darovitog odraslog.

Terman: darovitost u dva slova

Imajuæi u vidu da je kao đak-prvak prebaèen u treći razred, da je upisao koledž sa 15 godina (Feldhusen, 2001), doktorirao prouèavajuæi „7 bistrih i 7

tupih deèaka“ (Terman, 1925, prema Callahan, 2000), da bi 1921. godine na Univerzitetu Stenford pokrenuo višedecenijski longitudinalni projekat *Razvojna studija genijalnosti (Genetic Studies of Genius)*, možemo reæi da je darovitost obeležila Termanov profesionalni razvoj jednako upeèatljivo kao što je Terman uticao na razvoj psihologije darovitosti: i nakon pola veka od objavljivanja prvog toma, *Razvojna studija genijalnosti* predstavlja najcitiraniju studiju u svojoj oblasti (Grinder, 1990), i za sve to vreme nijedan tom ove knjige nije skidan sa spiska izdanja *Stanford University Press*-a (Stanley & Benbow, 1986).

Tokom tri decenije,[3] 1528 darovitih ispitanika (èiji je proseèni uzrast na poèetku istraživanja bio 12 godina), njihovi roditelji, roðaci i nastavnici saraðivali su sa Termanom i njegovim kolegama, u pokušaju da se odgovori na pitanje „koje su fizièke i mentalne crte […] karakteristiène za darovitu decu kao grupu i u kakvu osobu odrasta tipièno darovito dete“ (Terman & Oden, 1951, prema Passow, 1981). Krajnji cilj ovog monumentalnog poduhvata bio je da se, „pošto budu otkriveni izvori […] intelektualnog talenta“, iznaðu naèini za „poveæanje [njegovih] zaliha“, odnosno da, stekavši bolji uvid u fizièke, mentalne i karakterne crte darovite dece, „zapoènemo njihovo obrazovanje sa boljim izledima na uspeh“ (Terman, 1925 & 1926, prema Passow, 1981). Selekcija ispitanika, voðena naèelom da se identifikuju uèenici „takvog nivoa pronicljivosti koji ih nesumnjivo svrstava u najboljih 1% u školskoj populaciji“ (Terman, 1925 & 1926, prema Passow, 1981), izvršena je na osnovu nastavnièkih nominacija, te postignuæa na testu inteligencije: 70% ispitanika kvalifikovalo se za uzorak postigavši IQ veæi od 140 na Termanovoj reviziji Bine-Simonove skale (Stanford-Binet Test), a ostalih 30% skorom iznad 135 IQ jedinica na Termanovom grupnom testu inteligencije (Passow, 1981; Stanley, 1984).[4]

Zbog toga što je darovitost poistovetio sa visokom inteligencijom, a inteligenciju izjednaèio sa postignuæem na testu, Terman se može oceniti kao propagator shvatanja da je *darovitost ono što mere testovi inteligencije (tj. visok IQ)* – shvatanja koje je, bez obzira na izvesne nedostatke, za narednih 40 godina ustolièeno kao vodeæa definicija darovitosti (Gallagher & Courtright, 1986). Zaista, sudeæi po navodima brojnih autora (npr. Tannenbaum, 1986; Vialle, 1994), Terman je bio zdušni pobornik testova i pokreta mentalnog testiranja. Smatrao je da – pošto genijalnost „ne predstavlja nikakvu misterioznu i monstruoznu mutaciju“, veæ naprosto izvanrednu sposobnost rezonovanja prilikom

---

[3] Samo istraživanje trajalo je više od 50 godina (6. tom objavljen je 1995. godine), ali je Terman umro 1957.

[4] Kerolin Kalahan (Callahan, 2000) navodi nešto drugaèije podatke: „Svi ispitanici mlaði od 11 godina imali su skor od najmanje 140 IQ. Za starije uèenike korišæeni su niži granièni skorovi, a najniži skor onih koji su u uzorak ušli na osnovu testiranja Stanford-Bineom bio je 132.“ Bilo kako bilo, sam Terman je istakao da su granièenici predstavljali „arbitrarni standard za uključivanje u studiju“ (Passow, 1981).

rešavanja problema, sposobnost prilagođavanja novim situacijama i uèenja kroz iskustvo – sasvim opravdano možemo meriti opštu inteligenciju bez posebne teorije o mentalnoj strukturi i mentalnim procesima, i verovao da je IQ ne samo prihvatljiv, veæ jedini verodostojan pokazatelj ovako shvaæene darovitosti (Tannenbaum, 1986). Jednako èvrsto verovao je i u stabilnost ove mere, te njenu prediktivnu moæ, tvrdeæi da je „IQ jedna od najvažnijih èinjenica koje možemo saznati o nekom detetu“ (Terman, prema Vialle, 1994) i da se „iz redova dece sa visokim IQ-om, i nikako drugaèije, regrutuju naši geniji iz svih oblasti“ (Terman, 1924, prema Tannenbaum, 1986). „Od svog prvog važnijeg istraživanja do longitudinalne studije, [Terman] je izjednaèavao voðstvo i eminentnost sa inteligencijom“ (Vialle, 1994).

Ovakva Termanova shvatanja bila su u skladu sa njegovim izvornim stanovištem o udelu naslednih i sredinskih faktora u razvoju i manifestovanju inteligencije. Terman je u osnovi bio nativista, utoliko što sredini nije pridavao veliki znaèaj bilo kao faktoru koji podstièe ili koji inhibira razvoj (Grinder, 1990). U više navrata nastojao je da podacima svoje studije potkrepi ovo uverenje, a studiju u celini ocenjivao kao potvrdu i produžetak Goltonovog istraživanja (Grinder, 1990; Vialle, 1994). Vremena su se, međutim, menjala, pa i Terman s njima. Buduæi da „aktuelno pitanje više nije bilo nasleðe ili sredina, veæ nasleðe i sredina“ (Grinder, 1990), Terman je bio prinuðen da u izvesnom smislu ‘razlabavi’ svoje nativistièko gledište, tvrdeæi da ono „ne podrazumeva [da se] mentalni razvoj [odvija] ‘pod staklenim zvonom’, potpuno nezavisno od bilo kakve sredinske stimulacije“ (Terman, prema Grinder 1990).

Uostalom, na ovakvo stanovište upuæivali su i razlièiti empirijski podaci. Terman je morao da prizna da postoje i takva deca koja svoje napredovanje duguju izuzetnim okolnostima, a ne izuzetnoj prirodnoj sposobnosti (mada je insistirao na tome da se na osnovu takve naprednosti ne može predviðati kasnija visoka sposobnost) (Grinder, 1990). S druge strane, u Termanovom uzorku darovitih bilo je i onih koji kasnije u životu nisu postigli oèekivani uspeh. Iako Terman nije napustio shvatanje darovitosti kao biološke datosti – priznajuæi samo to da sredina utièe na postignuæe, ali ne i na sposobnost – niti uverenje da ju je moguæe identifikovati veæu detinjstvu, podaci su nedvosmisleno ukazivali na to da vanintelektualni faktori igraju znaèajnu ulogu u tome da li æe darovita deca ostvariti izuzetna postignuæa i naveli ga da zaključi da „intelekt i postignuæe ni izdaleka nisu u savršenoj korelaciji“ (Terman, prema Renzulli, 1986), te da su „potrebna dalja istraživanja da bi se rasvetlila dinamika koja dovodi do pojave izuzetnih postignuæa“ (Morelock, 1996).

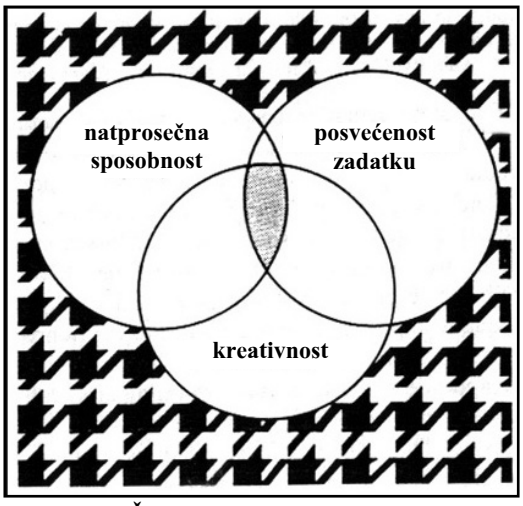
(Post)Moderna: prikaz najva nijih savremenih koncepcija darovitosti

Termanova koncepcija darovitosti je – baš kao i njegova longitudinalna studija – tokom nekoliko decenija predstavljala referentni okvir za izuèavanje

ove pojave. „Uprkos tome što su pioniri poput Vorda (Ward) i Gouena (Gowan) prepoznali potrebu za daljim razvojem teorije, multidimenzionalne konceptualizacije darovitosti formulisane su tek 80ih godina 20. veka. [Tada] se pojavilo nekoliko zbornika u kojima su sabrane najpoznatije nove teorije“ (Hong & Milgram, 1996).[5] Ovde æe biti prikazan jedan manji, ali, nadam se, reprezentativan uzorak savremenih koncepcija darovitosti.

Renzulijeva koncepcija tri prstena (The three-ring conception of giftedness)

Formulišuæi svoju koncepciju darovitosti, Renzuli (Renzulli, 1986; 2005)[6], po sopstvenom priznanju, nastupa prevashodno kao praktièar iz oblasti obrazovanja, istièuæi zahtev da svaka definicija darovitosti, osim što treba da bude zasnovana na istraživanjima i proverljiva, mora da pruža okvir za definisanje odgovarajuæih sistema identifikacije i obrazovanja darovitih. Takođe, u skladu sa ovom orijentacijom, Renzuli iznosi stanovište da je „darovitost stanje koje se kod nekih ljudi može razviti ukoliko dođe do odgovarajuæe interakcije između osobe, njene sredine i određene oblasti ljudske delatnosti“ i izražava nadu da æe se u buduænosti „naglasak pomeriti sa sadašnjeg koncepta darovitosti kao crte liènosti (concept of being gifted) na zainteresovanost za razvijanje *darovitih ponašanja*“ (kurziv moj).



slika 1.2 - Šta čini darovitost? (Renzulli, 1986)

Renzuli smatra da, premda među njima èesto postoji interakcija, možemo razlikovati dve vrste darovitosti, ocenjujuæi da su obe važne[7] i zavređuju da budu stimulisane specijalnim programima.

---

[5] Kao godina prekretnica u psihologiji sposobnosti mogla bi se uzeti 1986. godina, kada je održan èuveni Simpozijum o inteligenciji i izašlo prvo izdanje zbornika *Koncepcije darovitosti (Conceptions of Giftedness)* koji su priredili Robert Sternberg i Dženet Dejvidson.

[6] „Koncepcija tri prstena“ prvi put je objavljena 1978. godine.

[7] U jednom tekstu iz 1982. godine Renzuli (Renzulli, 1982) kaže „jednako važne“, ali je u èlancima iz 1986. i 2005. izostavljena odrednica jednakosti.

Prva vrsta darovitosti je takozvana školska darovitost (schoolhouse giftedness). Objašnjavajuæi ovaj koncept, Renzuli nudi još dva sinonimna naziva: testovna darovitost (test-taking giftedness) i darovitost za školsko uèenje (lesson-learning giftedness). Drugim reèima, školska darovitost odnosi se na one sposobnosti koje se zahtevaju u tradicionalnoj nastavi i na testu inteligencije (po Renzulijevoj oceni, u oba sluèaja su mahom iste sposobnosti 'u igri', jer su i 'pravila igre' ista), koje se mogu proceniti standardizovanim tehnikama procene i operacionalizovati kao IQ i koje pokazuju stabilnost u vremenu. Renzulijeva koncepcija tri prstena (predstavljena i kao „razvojni model kreativne produktivnosti"), odnosi se, međutim, na drugu vrstu darovitosti – takozvanu kreativno-produktivnu darovitost (creative-productive giftedness).

Renzuli smatra da ovu vrstu darovitosti èine tri komponente, ili tri klastera osobina: visoko natproseèna sposobnost, posveæenost zadatku (task-commitment) i kreativnost. Visoko natproseènu sposobnost Renzuli definiše dvojako: kao opštu sposobnost, koja se meri testovima opšte inteligencije i primenjuje u širokom spektru intelektualnih zadataka (npr. vebalno i numerièko rezonovanje) i kao specifiène sposobnosti, koje su definisane na nivou ispoljavanja u realnom životnom kontekstu i vezane za određen domen (npr. matematiku, hemiju, balet). Posveæenost zadatku predstavlja „rafinisan i fokusiran oblik motivacije", „energiju usmerenu na određen problem (zadatak) ili specifiènu oblast delatnosti" i podrazumeva ono što opisujemo kao „istrajnost, izdržljivost, naporan rad, marljivo vežbanje, samopouzdanje i veru u sopstvenu sposobnost da se obavi važan posao". Najzad, pod kreativnošæu Renzuli podrazumeva osobine kao što su fluentnost, originalnost i fleksibilnost, otvorenost za iskustva, intelektualna radoznalost i razigranost, te estetska osetljivost.

Renzuli insistira na tome da svaka od ovih komponenti ima status nužnog uslova za pojavu darovitosti (u grafièkom smislu, darovitost se nalazi samo na preseku tri prstena), mada priznaje da, za razliku od sposobnosti kao relativno stabilnih crta, „posveæenost zadatku i kreativnost 'dolaze i odlaze' u funkciji razlièitih vrsta situacija" i da se ne mogu objektivno i brojèano procenjivati. Osim toga, Renzuli uzima u obzir èinjenicu da su 'tri prstena' u stalnoj interakciji sa sredinom i shodno tome ih prikazuje na pepito pozadini koja odvraæa od ideje da darovitost lebdi 'u vakuumu'. Štaviše, u najnovijim verzijama svoje teorije, Renzuli (Renzulli, 2005) obraæa pažnju upravo na „pozadinske komponente" darovitog ponašanja i proširuje svoju koncepciju sa šest tzv. ko-kognitivnih faktora, koji pospešuju kognitivno funkcionisanje osobe i usmeravaju je da svoj potencijal za darovitost pretoèi u socijalno konstruktivnu akciju. Ti faktori su: optimizam (nada i pozitivna oseæanja proistekla iz napornog rada), hrabrost (psihološka/intelektualna nezavisnost i moralna ubeđenja), 'zaljubljenost' u problem ili disciplinu (apsorbovanost i strast), osetljivost za ljudske potrebe (uvid i empatija), fizièka/mentalna energija (harizmatiènost i

radoznalnost) i vizija (oseæaj moæi da se stvari menjaju, oseæaj usmerenosti, te stremljenje ciljevima).[8]

Ipak, sumirajuæi rezultate svojih teorijskih razmatranja i empirijskih istraživanja, Renzuli zaključuje da se darovito ponašanje sastoji u „mišljenju ili postupcima koji proistuèu iz interakcije tri bazièna klastera ljudskih osobina – natproseène […] sposobnosti, visokog nivoa posveæenosti zadatku i visokog nivoa kreativnosti“, te da su darovita deca „ona koja poseduju *ili su sposobna da razviju* ovaj kompozitni skup osobina i primenjuju ih u bilo kojoj potencijalno vrednoj oblasti ljudske delatnosti“ (Renzulli, 2005; kurziv u originalu).

Tanenbaumov psihosocijalni pristup darovitosti

Tanenbaumov (Tannenbaum, 1986)[9] psihosocijalni pristup podrazumeva dvostruki fokus u razmatranju darovitosti, odnosno svest o tome da, dok „psiha određuje postojanje visokog potencijala, društvo odlučuje o naèinu njegovog ostvarenja nagrađujuæi neke vrste postignuæa, a ignorišuæi, pa èak i obeshrabrujuæi druge“. „Javni ukus“ je taj koji definiše domene u kojima se može javiti darovitost i „uređuje ih u hijerarhiju s obzirom na njihov prestiž“. Osim toga, društveni znaèaj pojedinih sposobnosti[10] predstavlja kriterijum za njihovu klasifikaciju, pa tako Tanenbaum razlikuje: *scarcity talents* (sposobnosti kojih „nikad nema dovoljno“, a koje obezbeđuju fizièki opstanak društva i unapređuju životni standard), *surplus talents* (sposobnosti koje predstavljaju „luksuz“, a odnose se na podizanje ljudske senzibilnosti i senzitivnosti kroz umetnièko stvaralaštvo i obezbeđuju kulturni opstanak društva), *quota talents* („specijalizovane veštine visokog nivoa, potrebne da bi se obezbedila roba i usluge za koje postoji ogranièeno tržište“) i *anomalous talents* (sposobnosti koje „otkrivaju dokle mogu sezati moæi uma i tela, a kojima se ipak ne odaje priznanje za izuzetnost“).

Ova podela sposobnosti nije, međutim, od suštinskog znaèaja za definisanje darovitosti koja po Tanenbaumu podrazumeva jednu od dve široke kategorije sposobnosti: „sposobnost da se stvaraju važne nove ideje ili izumi, ili sposobnost za vrhunsko izvođenje određenih aktivnosti pred zainteresovanom publikom ili u službi različitih vrsta klijenata“. Svestan èinenice da se darovitost u ovom smislu retko javlja na deèjem uzrastu, i da naprednost (precocity) u detinjstvu nije uvek valjan prediktor ovako definisane darovitosti, Tanenbaum predlaže da se deèja darovitost definiše samo kao potencijal.

---

[8] Menks (Mönks) je proširio Renzulijev model uključivši u njega tri sredinska faktora: porodicu, školu i vršnjake. Prema Menksovom multifaktorskom modelu, darovitost predstavlja „individualni potencijal za izuzetna postignuæa u jednom ili više domena“ – potencijal koji je određen interakcijom tri personalna (izuzetne sposobnosti, motivacija, kreativnost) i tri sredinska èinioca (Mönks & Katzko, 2005).

[9] Prvobitno je ova koncepcija darovitosti objavljena 1983. godine.

[10] Ograđujuæi se od vrednosnih sudova, Tanenbaum istièe da se ovo odnosi na „vrstu, pre nego kolièinu divljenja koju [ovi talenti] izazivaju u društvu.“

Da bi *potencijalna darovitost* deteta prerasla u *manifestnu darovitost* odraslog, neophodno je sadejstvo 5 psiholoških i socijalnih faktora (vidimo, dakle, da i u razmatranju manifestne darovitosti Tanenbaum zadržava svoju psihosocijalnu orijentaciju). To su: opšta sposobnost (grubo definisana kao g-faktor), posebne sposobnosti (sposobnosti vezane za uske oblasti specijalizacije), neintelektualni facilitatori (među njima motiv postignuća, odgovarajući self-koncept i mentalno-zdravstveni status), sredinski uticaji (oni neposredni, koji potièu od porodice, vršnjaèke grupe, škole i zajednice u kojoj pojedinac živi, i oni posredni, koji potièu od različitih ekonomskih, socijalnih, pravnih i politièkih institucija) i konaèno, faktori sluèajnosti (najprostije reèeno – sreća).

Tanenbaum podvlaèi da ovih pet faktora „sadejstvuje na različite naèine u različitim domenima u kojima se javlja talenat, ali su svi oni zastupljeni na neki naèin u svakom vidu darovitosti“.

Objašnjavajući zašto je pojam kreativnosti izostavljen iz razmatanja, Tanenbaum ističe da ona ne predstavlja dodatni faktor, već sastavni deo svih navedenih, i zaključuje da je „u stvari, kreativnost sinonimna sa darovitošću, koja je definisana kao potencijal da se postane izvanredan stvaralac ili izvođaè, a ne samo potrošaè, posmatraè ili amaterski uživalac ideja“.

Feldhuzenova kompozitna koncepcija darovitosti

Feldhuzen (Feldhusen, 1986) smatra da se „darovitost sastoji u psihološkim i fizičkim predispozicijama za superiorno učenje i učinak, tokom formativnih godina, odnosno za visoka postignuća ili učinak kod odraslih“.

O kojim predispozicijama je reč? Kao odgovor na ovo pitanje, Feldhuzen nudi kompozitnu koncepciju darovitosti koja, pored opšte intelektualne sposobnosti kao opšte podloge darovitosti, podrazumeva: pozitivan self-koncept, motiv postignuća i posebne talente. Određujući prirodu motivacije kao komponente darovitosti, Feldhuzen ističe njen intrinzički karakter, posebno naglašavajući ulogu onog vida motivacije koji se naziva usmerenošću na zadatak (*task-involvement*, naspram *ego-involvement*). Ključni sastojak pozitivnog self-koncepta u kontekstu definisanja darovitosti bio bi, po Feldhuzenu, „tačno opažanje sebe kao darovitog ili talentovanog i opažanje sebe kao sposobnog za kreativna i inovativna postignuća“. Najzad, talenti su definisani kao „klasteri sposobnosti povezani sa određenim oblastima ljudske delatnosti“ – ustanovljenim disciplinama, umetnostima i profesijama (mada Feldhuzen ne koristi pojam talenta dosledno u ovom smislu, već, čini se, i kao sinonim za darovitost).

Odrasla darovita osoba je, smatra Feldhuzen, „složena […] individua čije celokupno fizičko i psihičko biće sadejstvuje sa sredinom da bi iznedrilo kreativnu produktivnost“. Jasno je da, ako darovitu osobu posmatramo na ovaj način, u razmatranje ulazi i više od navedene četiri komponente. Ipak, one po Feldhuzenu predstavljaju „glavne komponente“, dimenzije pomoću kojih se može poimiti veliki deo darovitosti.

U pogledu pitanja kakvo je mesto kreativnosti u definisanju darovitosti, Feldhuzen zauzima slièan stav kao Tanenbaum. Imajuæi u vidu da je „darovitost na svim poljima skopèana sa visokim aspiracijama, težnjom da se postigne izuzetnost, i sa kreiranjem novih ideja i produkata“, kreativnost ne treba posmatrati kao komponentu darovitosti (što bi, po Feldhuzenovoj oceni, predstavljalo puku tautologiju), veæ kao završni produkt njenog razvoja. U drugom izdanju zbornika *Koncepcije darovitosti*, Feldhuzen (Feldhusen, 2005) više ne razmatra same komponente darovitosti, veæ upravo faktore koji darovitu osobu približavaju toj finalnoj razvojnoj taèki. Istièuæi da „dar daju ljudi“, a ne samo priroda, Feldhuzen upuæuje na ključnu ulogu roditelja i škole u procesu kojim se prirodni potencijal transformiše u izuzetna – ekspertska i kreativna – postignuæa.

Èiksentmihaljijevo shvatanje talenta

Èiksentmihalji (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Csikszentmihalyi & Robinson, 1986) je jedan od najpoznatnijih predstavnika sistemsko-razvojnog pristupa u definisanju i izuèavanju darovitosti. Ovaj pristup, u èije se eminentne zastupnike ubraja još i Feldman (videti npr. Feldman, 1986), zapravo predstavlja uslišenje Renzulijeve želje da se darovitost ne posmatra kao crta liènosti, i onu struju u psihologiji darovitosti u kojoj Tanenbaumov psihosocijalni pristup dobija svoj puni zamah.

Koncepcija darovitosti koju su formulisali Èiksentmihalji i njegovi saradnici, u prvi plan stavlja sociokulturnu i temporalnu prirodu talenta.

Šta podrazumeva sociokulturna priroda talenta? – Na prvom mestu, uvažavanje èinjenice da talenat nije prirodna kategorija, nešto što postoji kao objektivna èinjenica i nešto što osoba poseduje ili ne poseduje. Ovakvo naturalistièko shvatanje, smatra Èiksentmihalji, ne predstavlja ništa drugo do pokušaj reifikacije jednog fenomena koji postoji samo u interakciji. S druge strane, atribucionistièko shvatanje, za koje se on zalaže, reflektuje svest o tome da je talenat socijalna konstrukcija, „etiketa odobravanja“ koju pripisujemo na osnovu èinjenice da su određene osobine pozitivno vrednovane u miljeu u kome živimo. Èiksentmihalji ide èak dotle da tvrdi da je „sam pojam talenta besmislen mimo konteksta kulturnih formi i društvenog priznanja“. Darovitost, prema tome, ne može biti shvaæena kao crta ili atribut liènosti, veæ kao „odnos između kulturno definisanih prilika za delovanje i liènih veština i kapaciteta da se deluje“, kao „rezultat kome zajednièki doprinose društvena oèekivanja i individualne sposobnosti“.

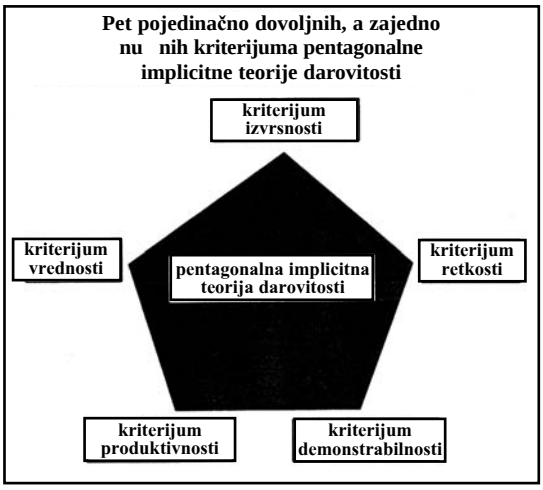
Temporalna priroda talenta odnosi se na shvatanje talenta ne kao stabilnog, veæ kao „dinamiènog kvaliteta koji zavisi kako od promena unutar individue tako i od promena u njenoj sredini“. Kako objašnjava Èiksentmihalji, „talenat je najbolje posmatrati kao razvojni fenomen, a ne kao fenomen tipa sve-ili-ništa. To je proces koji se ‘odmotava’ tokom niza godina, a ne crta koju èovek nasleđuje i koju zadržava u nepromenjenom vidu tokom celog života“. Ne samo da talenat nije nasleđena i nepromenljiva kategorija, veæ – i ovde bi se Èiksentmihalji

složio sa Tanenbaumom – talenat u detinjstvu i ne postoji drugaèije nego kao potencijal za buduæa postignuæa.

Imajuæi u vidu sociokulturnu i temporalnu prirodu talenta, Èiksentmihalji tvrdi da talenat èine tri elementa: individualne crte, kulturalni domeni – sistemi pravila koji definišu određene tipove uèinka kao smislene i vredne, i društvena polja – ljudi i institucije koji postavljaju kriterijume uspešnosti i vrednosti postignuæa.

Pentagonalna implicitna teorija darovitosti Sternberga i Zangove

Teorija darovitosti koju su formulisali Sternberg i Zangova (Sternberg & Zhang, 1995) predstavlja pokušaj da se sažmu i sistematizuju laièka, intuitivna shvatanja o tome šta èini darovitu osobu.[11] Zbog toga što su njen predmet pre shvatanja o darovitosti nego darovitost sama, i zbog toga što se u njoj nudi formalni okvir za definisanje ovog pojma, a zaobilaze sadržinska razmatranja, teorija u svom nazivu nosi određenje „implicitna“.



slika 1.3 - Grafički prikaz pentagonalne teorije

Drugi deo njenog naziva – „pentagonalna“ – specifikuje broj kriterijuma, u smislu nužnih uslova, koji moraju biti ispunjeni da bi neka osoba bila proglašena darovitom. Razmatrajuæi šta èini zajedniške karakteristike ljudi koji su intuitivno procenjeni kao daroviti, autori su formulisali sledeæih pet kriterijuma: kriterijum izvrsnos-ti/izuzetnosti (excellence), kriterijum retkosti, kriterijum produktivnosti, kriterijum demonstrabilnosti i kriterijum vrednosti.

Prvi kriterijum određuje darovitu osobu kao onu koja je „u odnosu na svoje vršnjake superiorna na nekim dimenzijama ili nekom složaju dimenzija“. Najprostije reèeno, da bi neko bio oznaèen kao darovit, on mora biti izuzetno dobar u neèemu.

Kriterijum retkosti predstavlja dopunu prvog kriterijuma i odnosi se na to koliko se èesto određeno visoko postignuæe javlja u okviru neke uzrasne grupe: darovita osoba mora pokazivati „prisustvo nekog atributa u visokom stepenu, koji se među njenim vršnjacima sreæe relativno retko“.

---

[11] Istraživanja u kojima je teorija proveravana prikazana su u Sternberg & Zhang, 1995 i Zhang & Hui, 2002.

Kriterijum produktivnosti specifikuje da osobina u kojoj je darovita osoba procenjena kao superiorna treba da bude takva da (potencijalno) vodi produktivnosti. Izuzetak u ovom smislu predstavlja darovitost na deèjem uzrastu, gde najèešæe niti je ispunjen, niti se uopšte postavlja ovaj zahtev. Utoliko se Sternberg i Zangova pridružuju ostalim autorima koji deèju darovitost određuju kao potencijal, pre nego kao stvarnu produktivnost.

Kriterijum demonstrabilnosti postavlja zahtev da superiornost neke osobe na dimenzijama koje određuju darovitost mora na ovaj ili onaj naèin da se 'uèini vidljivom', da se pokaže na jednom ili više testova, ili kroz druge vidove valjane procene.

Konaèno, kriterijum vrednosti unosi dodatno ogranièenje u oznaèavanju neke osobe kao darovite, utvrđujuæi da ovu kvalifikaciju zavređuje samo ona osoba koja pokazuje superioran uèinak na nekoj dimenziji koju ona sama i njena sredina vrednuju kao pozitivnu.

Savremene teorije inteligencije kao koncepcije darovitosti

Bez obzira na to što je u jednom trenutku krenulo svojim putem, prouèavanje darovitosti ostalo je tesno povezano sa prouèavanjem inteligencije. I među savremenim istraživaèima inteligencije postoje oni koji obraæaju pažnju na manifestacije talenta i genijalnosti, a teorije inteligencije i dalje utièu na to kako poimamo, procenjujemo, identifikujemo i tretiramo darovitost (Plucker, 2001).

Ovde æe biti prikazane dve savremene teorije inteligencije u okviru kojih se eksplicitno razmatra i pojam darovitosti i za koje je procenjeno da imaju veliki odjek i znaèajan potencijal u domenu identifikacije i/ili obrazovanja darovitih (Plucker, 2001).

Gardnerova teorija multiplih inteligencija ili talenata

„Kakva je priroda uma koji je sposoban da iznedri takvo mnoštvo umeæa i produkata, cenjenih širom sveta (Gardner, 2000)?" – Pokušaj da se odgovori na ovo pitanje naveo je Gardnera da formuliše svoju teoriju multiplih inteligencija.[12] Po ovoj teoriji, ljudski um je tokom evolucije 'naštimovan' na bar osam (u ranijim verzijama teorije – sedam) razlièitih sadržaja i shodno tome poseduje odgovarajuæi broj „zasebnih jedinica mentalnog funkcionisanja", „skupova sposobnosti koje se mogu posmatrati i meriti" (Morgan, 1996), odnosno – posebnih inteligencija. To su: lingvistièka (sposobnost korišæenja jezika, jezièkog izražavanja i razumevanja jezika, jezièka osetljivost), logièko-matematièka (sposobnost uoèavanja logièkih i numerièkih obrazaca, izvođenja zaključaka i operisanja brojevima), muzièka (sposobnost uoèavanja, pamæenja i eventualno transformisanja muzièkih obrazaca), spacijalna (sposobnost mentalne reprezentacije i transformacije prostornih

[12] Teorija je objavljena 1983. godine.

odnosa), telesno-kinestetièka (sposobnost kontrole i ekspresivnog korišæenja pokreta, veštog baratanja stvarima), prirodnjaèka (sposobnost razlikovanja živih biæa i osetljivost za razne pojave u prirodi), interpersonalna (sposobnost da se pravilno uoèi i odgovori na emocionalno stanje i karakteristike drugih ljudi) i intrapersonalna (poznavanje sebe, pristup sopstvenim oseæanjima i sposobnost da se ona razlikuju i pravilno usmere) (Fasko, 2001; Morgan, 1996). Gardner (2000) izrièito odbija da neke od ovih skupova sposobnosti nazove inteligencijom, a neke talentima, i zalaže se za to da – koji god od ova dva naziva da odaberemo – ovih osam tipova sposobnosti imaju isti status.

Darovitost se, smatra Gardner, može javiti u bilo kojoj oblasti koja uključuje neku od osam inteligencija, a budući da je inteligencija naèelno definisana kao „biopsihološki potencijal“, Gardnerova definicija darovitosti glasi: „Darovitost je pojava (sign) ranog (early) ili ranije razvijenog (precocious) biopsihološkog potencijala u domenima neke kulture.[13] Osoba koja brzo napreduje, koja „obeæava“ u nekoj raspoloživoj oblasti delovanja, zavređuje epitet ‘darovita’“ (Gardner, 2000).

Podrazumeva se da autor teorije o višestrukim inteligencijama smatra da je darovitost domenospecifièna. Ali znaèaj domena, po Gardnerovom shvatanju, nije samo u tome što definiše tip darovitosti. Darovitost se, smatra on – zdušno podržavajući Èiksentmihaljija (Gardner, 1997; 2000), „nikad ne može adekvatno konceptualizovati kao nešto što postoji isključivo u glavi ili telu individue“. Zato je važno imati na umu karakteristike domena ili polja u okviru kojih se neka aktivnost odvija, kao važne ekstrapersonalne faktore u razvoju talenta.

Sternbergova trijarhijska teorija intelektualne darovitosti

Trijarhijska teorija intelektualne darovitosti predstavlja „poseban sluèaj opštije trijarhijske teorije ljudske inteligencije“. U okviru ove Sternbergove teorije, darovitost je, dakle, koncipirana kao izuzetna intelektualna sposobnost.[14]

U svojoj prvobitnoj verziji (Sternberg, 1986) trojna teorija intelektualne darovitosti sastojala se od tri subteorije: komponencijalne, iskustvene i kontekstualne. *Komponencijalna* podteorija razmatra inteligenciju „u vezi sa unutrašnjim svetom individue“ i specifikuje tri klase komponenata („elementarnih procesa obrade informacija koji operišu sa unutrašnjim reprezentacijama objekata ili simbola“) koje stoje u osnovi inteligentnog ponašanja: metakomponente, komponente

[13] Ovaj deo definicije Gardner preuzima od Elen Viner (Winner, 1996).

[14] Sa Todom Lubartom (Sternberg & Lubart, 1993), Sternberg je formulisao i tzv. investicionu teoriju kreativne darovitosti, po kojoj ova vrsta darovitosti podrazumeva umeæe da se ideje „kupe po niskoj, a prodaju po visokoj ceni“. Specifiènije, teorija iznosi da kreativna darovitost poèiva na interakciji sledećih 6 ‘resursa’: intelektualnih procesa, znanja, intelektualnog stila, određenih osobina liènosti, motivacije i sredinskog konteksta. U novijim radovima, Sternberg (2000b) promoviše shvatanje kreativne darovitosti kao „dara koji èovek sam sebi daruje“, neèeg što je zasnovano ne toliko na sposobnostima koliko na odluci da se bude kreativan.

izvedbe i komponente za sticanje znanja. *Iskustvena* podteorija određuje one taèke na kontinuumu našeg iskustva sa zadacima i problemskim situacijama (od potpuno novih ka dobro uvežbanim) koje su najkritiènije sa stanovišta angažovanja inteligencije. Ova teorija izdvaja dve sposobnosti kao ključne u proceni inteligencije: sposobnost snalaženja na novim i nepoznatim zadacima i sposobnost automatizacije obrade informacija. *Kontekstualna* podteorija razmatra inteligenciju „u vezi sa spoljnim svetom individue i specifikuje tri klase postupaka – adaptaciju, selekciju i oblikovanje sredine – koji karakterišu inteligentno ponašanje u svakodnevnom životu“. Vidimo da tri subteorije predstavljaju u stvari tri nivoa analize fenomena inteligencije (uporediti sa tabelom i diskusijom na str. 84-85).

U kasnijim verzijama trijarhijske teorije (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg et al., 1996), epitet trojnosti se više ne odnosi samo na tzv. „lica inteligencije“, već na tipove intelektualnih sposobnosti, pa tako Sternberg razlikuje: (memorijsko-)analitièke, kreativne (sintetièke) i praktiène (kontekstualne) sposobnosti. Iako poèivaju na istim komponentama obrade informacija, razlièite sposobnosti podrazumevaju primenu tih komponenata u razlièitim kontekstima i na zadacima razlièitog nivoa poznatosti.

Najzad, uvodeći u igru koncept uspešne inteligencije, Sternberg eksplicitno integriše staru i novu verziju trojne teorije (Sternberg & Grigorenko, 2002). *Uspešna inteligencija* definisana je kao „sposobnost da se postigne uspeh u životu, u skladu sa sopstvenom definicijom uspeha i u okviru svog sociokulturnog konteksta, korišćenjem sopstvenih jakih strana i korigovanjem i kompenzovanjem slabih, sa ciljem prilagođavanja sredini, izbora ili oblikovanja sredine, a kombinovanjem analitièkih, kreativnih i praktiènih sposobnosti“.

U skladu sa pretpostavljenom strukturom inteligencije, Sternberg razlikuje 3 tipa intelektualne darovitosti: *analitièka darovitost* podrazumeva izuzetnu sposobnost analiziranja, suđenja, kritièkog procenjivanja, poređenja, evaluiranja i objašnjavanja; *kreativna darovitost* odnosi se na visoku sposobnost stvaranja, otkrivanja, izumevanja, istraživanja, zamišljanja i pretpostavljanja; *praktièna darovitost* definisana je kao izrazita sposobnost da se nešto iskoristi, primeni, implementira i ‘stavi u pogon’. Međutim, primećujući da se darovitost retko kad javlja kao ‘èist sluèaj’ jedne od ove tri kategorije, Sternberg (2000a) uvodi pojam „obrazac“ – umesto „tip“ – darovitosti i definiše još èetiri vida intelektualne darovitosti koji proizlaze iz specifiène kombinacije visokih sposobnosti: analitièko-kreativnu, analitièko-praktiènu, kreativno-praktiènu i „savršeno izbalansiranu“, u kojoj su visoko razvijene sve tri vrste sposobnosti.

Zanimljivo je da u najnovijim razmatranjima darovitosti sam Sternberg (2005) ‘balansira’ između svojih teorija vezanih za tri srodne oblasti istraživanja – trijarhijske teorije inteligencije, investicione teorije kreativnosti i teorije mudrosti kao uravnotežavanja – postulirajući tzv. *WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized)* model darovitosti, po kome srž ovog fenomena predstavlja uspešna sinteza inteligencije, kreativnosti i mudrosti.

Grupni portret koncepcija darovitosti: klasifikacije i kvalifikacije

Suoèen s mnoštvom različitih shvatanja o tome šta èini darovitost, malo koji autor bi se odupro pokušaju da ih na neki naèin organizuje i zadržao na pukoj konstataciji da ima (gotovo) onoliko koncepcija koliko ima teoretièara.[15]

Klasifikacije koje se sreću u literaturi o darovitosti najèešće se odnose na koncepcije i autore zastupljene u većpomenutoj knjizi *Koncepcije darovitosti*. Jedan pokušaj klasifikacije potiče od samih urednika zbornika, Sternberga i Dejvidsonove (Sternberg & Davidson, 1986) i oslanja se na Sternbergovo razlikovanje implicitnih i eksplicitnih teorija. U ovom kontekstu, implicitno-teorijski pristup podrazumeva ne-empirijska razmatranja darovitosti i predstavlja 'kapu' za one radove u kojima autori iznose svoje definicije ovog pojma i njihove implikacije. U eksplicitno-teorijskim pristupima, pak, neka pretpostavljena definicija darovitosti ima samo ulogu ishodišta i okvira za empirijska istraživanja iz kojih onda izrasta određena koncepcija darovitosti. Unutar eksplicitno-teorijskih pristupa, Sternberg i Dejvidsonova dalje razlikuju kognitivne (one koji istražuju bazične kognitivne mehanizme darovitosti), razvojne (one koji istražuju uzrasne promene i uzrasno-specifične manifestacije darovitosti) i domenospecifične pristupe (one koji istražuju određene vidove darovitosti).

Iz ovog kratkog prikaza trebalo bi da bude očigledno da klasifikacija koncepcija koju predlažu Sternberg i Dejvidsonova zapravo ima u vidu potpuno različite pristupe i nivoe u razmatranju darovitosti i da sa stanovišta razmišljanja o koncepcijama darovitosti u užem smislu – osim izvesnih nedoslednosti u razvrstavanju teorija[16] – sadrži svojevrstan paradoks: takozvani implicitni pristupi – usmereni više na pojam nego na fenomen – nude *eksplicitna* rešenja za problem konceptualizacije darovitosti, dok takozvani eksplicitni pristupi – zainteresovani ne toliko za pojam, koliko za fenomen – operacionalizuju darovitost na osnovu neke koncepcije koja u stvari ostaje *implicitna*.[17]

Umesto ove ili neke druge razgranate klasifikacije (kakve, èini se, na polju darovitosti rezultiraju tipičnim greškama kao što su nepoštovanje kriterijuma iscrpnosti i isključivosti), kao polaznu osnovu za analizu koncepcija darovitosti izabrala sam Renzulijev pokušaj (Renzulli, 1986) da se u raznovrsnim shvatanjima darovitosti pronađe zajednički imenitelj, odnosno njegov predlog da se

---

[15] Ipak, neki autori nalaze za shodno da ukažu upravo na brojnost i raznovrsnost koncepcija darovitosti (videti npr. Starko, 2000), te na protivrečnosti i nedostatak konsenzusa među njima (Gagné, 1995; 2005; Robinson, 2005).

[16] Po mojoj proceni, neke od takozvanih eksplicitno-teorijskih razvojnih koncepcija darovitosti nisu ništa „eksplicitnije" od koncepcija koje su klasifikovane kao imlicitne.

[17] U ovoj knjizi, pak, izraz „koncepcije darovitosti" ostaje rezervisan za radove koji se prevashodno bave konceptualizacijom, a ne empirijskim istraživanjem (određenih vidova ili aspekata) darovitosti.

postojeæ definicije ovog pojma urede duž jednog kontinuuma: od konzervativnih ka liberalnim. Renzuli istièe da izrazi konzervativno i liberalno nemaju nikakvu politièku konotaciju, veæ treba da oznaèe stepen restriktivnosti koju određena koncepcija nameæ u operacionalizaciji darovitosti. Restriktivnost definicije ogleda se pri tom u dva aspekta: ogranièavanju broja oblasti u kojima se darovitost može ispoljiti i podizanju kriterijuma – u smislu stepena ili nivoa postignuæa – koji mora biti zadovoljen da bi neko bio oznaèen kao darovit.

Šta zapravo dobijamo uvođenjem ovakve klasifikacije? – Za poèetak, njome je eksplicirana i ozvanièena jedna uvrežena intuitivna podela koncepcija darovitosti, koja, uzgred budi reèeno, nije zaobiđena ni u ovoj knjizi – njihova podela na nove i stare.

Sinonim konzervativnih koncepcija darovitosti predstavlja, naime, Termanova operacionalna definicija ovog pojma koja je restriktivna kako u pogledu toga što darovitost svodi na opštu intelektualnu sposobnost merenu Stanford-Bineovim testom ili nekim drugim, sliènim instrumentom, tako i u pogledu toga što graniènik (cutoff score) za identifikaciju darovitih postavlja na 99. percentil. No, ako je Renzulijev kontinuum na svom konzervativnom kraju praktièno definisan Termanovom konceptualizacijom darovitosti, to ne znaèi da ona i u hronološkom smislu predstavlja njegovo ishodište: još od 1868. godine kada je u Americi – kao naèin da se odgovori na potrebe sposobnijih uèenika – poèeo da se primenjuje sistem „fleksibilne promocije“, darovitost je izjednaèavana sa visokom inteligencijom ili visokim školskim postignuæem (Passow, 1981). Možemo, dakle, da zaključimo da je osnovno obeležje starih koncepija darovitosti, ono zbog èega ove koncepcije – koje su, ozvanièene pokretom mentalnog testiranja, suvereno vladale sve do sredine 20. veka – danas nose epitet ‘konzervativne’, ‘restriktivne’ i ‘jednodimenzionalne’, to što pojam darovitosti poistoveæuju sa jednom opštom intelektualnom sposobnošæu, koja je pri tom najèešæe operacionalizovana kao visoko postignuæe na testu inteligencije (IQ).

Na drugom kraju kontinuuma nalaze se tzv. savremene koncepcije darovitosti. Njihovu suštinu – osim èinjenice da se suštinski razlikuju od starih i da, prema tome, u definisanju darovitosti sve idu *dalje od IQ-a* – nije lako sažeti u jedno jedinstveno obeležje. Ovo je sasvim razumljivo ako imamo u vidu da su za *savremene* koncepcije darovitosti sada veæ *tradicionalno* rezervisane kvalifikacije poput ‘liberalne’, ‘inkluzivne’, ‘multidimenzionalne’, ‘dinamiène’ i ‘široke’ (videti npr. Passow, 1981; Renzulli, 1986; Runco, 1997), ali ovo takođe otvara izvesna pitanja za onog ko u razmatranju aktuelnih shvatanja darovitosti želi da ide *dalje od kvalifikacija*.

U èemu se sve pojam darovitosti *proširio*? Šta sve ukljuèuje *inkluzivna* koncepcija darovitosti? Koje to *multiple dimenzije* definišu savremena shvatanja darovitosti? U sledeæem odeljku pokušaæu da dam jedan iscrpniji i sistematièniji odgovor na ova pitanja, nego što je onaj koji nude postojeæ klasifikacije definicija darovitosti.

II Analiza portreta

…tako da bismo opet bili na poètku
da nije bilo nepobitne èinjenice da je najlakše reæi „istovetan“,
ali ako bolje pogledaš, otkriæeš bezbroj malih razlièitosti
koje bi kasnije mogle postati nepojmljivo velike.
(Italo Kalvino, *Kosmikomike*)

Definišuæe dimenzije u koncepcijama darovitosti

Renzulijev kontinuum svakako ne treba zamišljati kao jednu jedinu pravu liniju, veæ pre kao ‘snop’ koji èini nekoliko paralelnih dimenzija. Drugim reèima, širenje pojma darovitosti odvija(lo) se na nekoliko koloseka, a ono što sledi predstavlja pokušaj da se imenuju ključne dimenzije spram kojih se određuju postojeæe koncepcije darovitosti.

1. darovitost kao datost – darovitost kao nešto što se razvija uz podršku sredine

Da li se èovek raða i umire darovit, nezavisno od svog okruženja? Od tvrdog nativizma, kakav se obièno pripisuje Goltonu i Termanu, a koji potvrdno odgovara na postavljeno pitanje, negirajuæi dejstvo sredine kako u razvoju sposobnosti, tako i u njihovoj aktualizaciji, danas nije ostalo gotovo ništa.

Galager i Kortrajt (Gallagher & Courtright, 1986) procenjuju da postoji opšta saglasnost da su izvori intelektualne superiornosti u najmanju ruku dvojaki, te da osnovni model intelektualnog *razvoja* – izražen formulom: inteligencija = nasleðe × sredina × (interakcija nasleðe×sredina) – ne može biti sporan. Ono što nadalje ostaje predmet kontroverzi u pogledu pitanja nasleðe-sredina, jeste relativni doprinos pojedinih faktora u oblikovanju konaènog proizvoda. Dodatni izazov u ovim raspravama mogla bi predstavljati moguænost – implicitno sadržana u faktoru interakcije, koji dobija sve veæi znaèaj (Ceci, Barnett & Canaya, 2003; Gallagher & Courtright, 1986) – da je doprinos sredine relativan i utoliko što stoji u funkciji visine naslednog potencijala.[18]

Uloga sredinskih faktora u *aktualizaciji* sposobnosti je, èini se, oduvek bila manje sporna nego njihova uloga u razvoju istih. Još 1916. godine Terman je – naroèito razmatrajuæi pitanje polnih razlika u postizanju eminentnosti – dozvolio moguænost da vanintelektualni, pa i sredinski faktori, utièu na to da li æe potencijal biti pretoèen u postignuæe (Vialle, 1994). Štaviše, èak je i Golton ukazivao na znaèaj porodiènog okruženja i roditeljske stimulacije kao èinilaca koji potpomažu pojavu eminentnosti, istièuæi da „je verovatnije da æe od dva

[18] Veæi nasledni potencijal mogao bi znaèiti više „samoinicijativnog razvoja“ (videti odeljak 1.2, deo o izvorima darovitosti).

èoveka jednakih sposobnosti, nauènik postati onaj koji ima istinoljubivu majku“, te da „zahvaljujuæi povoljnim uslovima rane obuke, sinovi najdarovitijih nauènika u neobièno velikom broju postaju eminentni u istoj oblasti“ (Galton, 1869, prema Morelock, 1996).

Međutim, i ako priznamo dejstvo sredinskih faktora u razvoju i aktualizaciji intelektualne, ili bilo koje druge sposobnosti, još uvek ostaje moguænost da sam koncept darovitosti bude rezervisan za tzv. prirodnu sposobnost, za visok sirovi potencijal koji neko veæ pri rođenju poseduje. Darovitost bi se u tom smislu odnosila na ono što Heb naziva A inteligencijom, ili ono što je izvorno oznaèavala Katelova fluidna inteligencija, i predstavljala bi neku vrstu nebrušenog dragulja koji æe tek obradom dobiti svoj puni sjaj i, eventualno, upotrebnu vrednost. Od istaknutijih savremenih autora na polju psihologije darovitosti, jedino je Ganje (Gagné 1995; 1997; 2005) izabrao ovu opciju konceptualnog omeđivanja darovitosti od sredinskih faktora. Ostali autori u konceptualizaciji darovitosti pokazuju potpuno suprotnu tendenciju – onu ka poimanju darovitosti kao proizvoda složene *interakcije nasleđa i sredine* (videti npr. Jackson, 2000; Mayer, 2005).

2. darovitost kao jedna opšta intelektualna sposobnost – darovitost u razlièitim domenima

Za razliku od Termana koji je, kako je veæ reèeno, smatrao da se „geniji u svim oblastima regrutuju iz redova dece sa visokim IQ-om“, Golton je išao obrnutim putem i, ne koristeæi testove kao oslonac, svoje darovite subjekte ‘regrutovao’ iz redova eminentnih ljudi različitih profila. Ipak, shodno svom shvatanju genijalnosti, Golton je u suštini morao verovati isto što i Terman – da eminentnost u razlièitim oblastima poèiva na jednoj te istoj, pa prema tome opštoj, intelektualnoj sposobnosti. U krajnjoj liniji, dakle, oba pristupa reflektuju isto, „unidimenzionalno“ shvatanje o prirodi darovitosti.

Put od ovog shvatanja ka savremenim višedimenzionalnim koncepcijama darovitosti podrazumevao je bar tri koraka:

a) darovitost u vanintelektualnim domenima

Decenijama se inteligencija ‘baškarila’ u pojmu darovitosti bez ikakve konkurencije. Prve naznake da æe se ovo stanje stvari promeniti pojavile su se krajem pedesetih godina, kada je predloženo da se „definicija darovitosti proširi i da se darovitim smatra svako dete koje pokazuje dosledno visoko postignuæe u *nekoj potencijalno vrednoj oblasti ljudske delatnosti*“ (Witty, 1958, prema Renzulli, 1986; kurziv moj). Zahtev da inteligencija napravi prostor za druge sposobnosti, koje – premda nisu u strogom smislu intelektualne – zaslužuju svoje mesto u konceptu darovitosti, ozvanièen je 1972. godine pojavom tzv. Marlendovog izveštaja[19] u kome je izneta sledeæa definicija darovitosti:

[19] Sidni Marlend bio je zvaniènik amerièkog Ministarstva prosvete (U.S. Commissioner of Education). Definicija sadržana u izveštaju poznata je i pod nazivom „savezna definicija“ („the federal definition“).

„Darovita i talentovana deca su ona […] koja su zahvaljujuæi izuzetnim sposobnostima u stanju da ostvare visoka postignuæa. […] Među decu sposobnu za visoka postignuæa spadaju ona koja pokazuju visok uèinak i/ili potencijalnu sposobnost u jednoj od sledeæih oblasti ili u više njih: (1) opšta intelektualna sposobnost, (2) specifiène akademske sposobnosti, (3) kreativno ili produktivno mišljenje, (4) voðstvo, (5) likovne i scenske umetnosti, (6) psihomotorna sposobnost“ (Marland, 1972, prema Renzulli, 1986). Veæina savremenih autora ne propušta da skrene pažnju na greške sadržane u ovoj definiciji (preklapanje kategorija, mešanje procesa i produkata), ali ni na znaèajnu ulogu koju je ona odigrala u dobrodošlom širenju pojma darovitosti na *èitav spektar ljudskih sposobnosti* i na *raznovrsne domene ljudske aktivnosti* (Renzulli, 1986).

b) domeni intelektualne darovitosti

Èak i da pojam darovitosti nikad nije proširen izvan granica intelektualne sposobnosti, to ne bi znaèilo da æe on zauvek ostati uzak i jednodimenzionalan. Naime, granao se i rastao i sam pojam inteligencije.

Ovom rastu ponajpre su ‘kumovali’ Terston i – iz sve snage – Gilford (Gallagher & Courtright, 1986; Hong & Milgram, 1996; Juntune, 1982) sa svojim nehijerarhijskim, višedimenzionalnim modelima inteligencije i insistiranjem na upotrebi šireg spektra zadataka u njenoj proceni, te kognitivnom profilu kao boljem indikatoru sposobnosti od globalnog IQ-a.

Savremene koncepcije inteligencije, premda, barem deklarativno, ne nastoje da u potpunosti devalviraju IQ, niti mogu da poreknu g-faktor kao psihometrijsku èinjenicu, tretiraju pojam inteligencije kao zbirni naziv za više različitih kognitivnih sposobnosti ili kvaliteta, èija složena struktura – i to je posebno važno za razmatranje darovitosti – postaje sve jasnije vidljiva kako se napreduje ka desnom kraju normalne distribucije (detaljnije o ovome videti u 2. poglavlju). Shvatanje o multidimenzionalnosti inteligencije nije *differentia specifica* novih „širokih“, „ekološki-validnih“ teorija inteligencije, kakve su Sternbergova i Gardnerova, veæ se prostire i na druge nivoe analize ovog fenomena (biološki, kognitivistièki i psihometrijski), i, naravno, podrazumeva da treba razlikovati više tipova intelektualne darovitosti. Štaviše, imajuæi u vidu da je Gardnerova teorija proširila pojam inteligencije i na sposobnosti koje, sa tradicionalnog stanovišta, nisu striktno intelektualne, postaje jasno (mada ostaje paradoksalno) kako bi i bez zvaniènog odvajanja darovitosti od inteligencije ova prva narasla u pojam koji *obuhvata različite intelektualne i „vanintelektualne“ sposobnosti*.

c) domenospecifièna darovitost

Iz toga što se darovitost danas odnosi na mnoštvo različitih sposobnosti, ne bi trebalo izvesti zaključak da su daroviti oni koji pokazuju umešnost i uspešnost na svim poljima. Naprotiv – širenje pojma darovitosti znaèilo je sužavanje oèekivanja u pogledu repertoara sposobnosti darovite osobe, odnosno napuštanje shvatanja o univerzalnoj ili omnibus darovitosti koje je išlo uz konceptualizaciju ovog fenomena kao visokog opšteg intelektualnog potencijala.

Savremene koncepcije darovitosti gotovo bez izuzetka propagiraju shvatanje da onaj ko je dobar za jedno *ne mora* biti dobar za sve (videti npr. Jackson, 2000; Mayer, 2005; Purcell, 1996; Tannenbaum, 1986; Winner, 1996). Drugim reèima, razlièitost sposobnosti koje potpadaju pod savremen pojam darovitosti, istovremeno podrazumeva njihovu relativnu međusobnu nezavisnost, a ovo, pak, znaèi da je darovitost *diferencirana i domenospecifièna* (videti takođe odeljak 1.2).

Da rezimiram, darovitost se, shodno današnjim inkluzivnim koncepcijama, može javiti u *(gotovo) bilo kom domenu ljudske aktivnosti*, a izvrsno postignuæe u razlièitim domenima *ne može se svesti na jednu opštu intelektualnu sposobnost*.

3. darovitost kao visoka sposobnost – darovitost kao slo aj psiholoških predispozicija (sposobnosti i vanintelektualnih faktora) za visoko postignuæe

„Veæina psiholoških teorija darovitosti […] odnosi se iskljuèivo na ovu ili onu vrstu ljudskih sposobnosti. Međutim, oèito je potrebno više od 'kefala' (brainpower) da bi neko bio izuzetan stvaralac ili izvođaè. Bez podrške neintelektualnih crta, kao što su sposobnost i spremnost da se naporno radi na postizanju izvrsnosti, nemoguæe je izdiæi se iznad proseènosti" (Tannenbaum, 1986).

Ne radi se o tome da stare koncepcije darovitosti, o kojima Tanenbaum ovde govori, previđaju ovu oèiglednu èinjenicu. Setimo se da su i Termanovi nalazi ukazivali na to da visoka sposobnost nije dovoljan uslov visokog postignuæa. Međutim, ovaj empirijski podatak u svoje vreme nije proizveo nikakve konceptualne promene: u Termanovim razmatranjima i njihovim izdancima, vanintelektualni *faktori postignuæa* nisu tretirani kao *komponente darovitosti*. Darovitost je ostala konceptualno ograđena, s jedne strane od postignuæa, a s druge strane od ostalih psiholoških faktora koji na njega utièu.

Do znaèajnog pomeranja ovih granica došlo je 70ih i 80ih godina: inaèe u ekspanziji, pojam darovitosti je tada, sa pojavom Renzulijeve i Tanenbaumove teorije, obuhvatio i èitav skup vanintelektualnih dimenzija, tako da se danas, sa stanovišta veæine autora, on ne odnosi samo na izuzetne sposobnosti, veæ na specifièan složaj psiholoških dispozicija – sposobnosti i crta liènosti – koje obezbeđuju visoko postignuæe u nekom domenu. Iako je uvođenjem ovakve definicije uspostavljen novi poredak u pojmovnom sistemu psihologije darovitosti u odnosu na 'Termanovu eru', treba imati u vidu da aktuelna konceptualna mapa nije bez svog istorijskog oslonca: još kod Goltona je spremnost za naporan rad smatrana sastavnim delom darovitosti.

Multidimenzionalnost savremenih koncepcija darovitosti, prema tome, ne poèiva samo na širenju pojma inteligencije ili proširenju spiska sposobnosti koje, pod uslovom da su izuzetno razvijene, mogu biti smatrane darom, veæi na ukljuèivanju 'vansposobnosnih' karakteristika u pojam darovitosti (Runco, 1997). Ovim korakom, darovitost u pravom smislu prestaje da bude jedinstven

konstrukt i prerasta u konstelaciju kvaliteta. Kompozitna shvatanja darovitosti, pri tom, podrazumevaju težnju da se ova definiše u terminima manifestnog uèinka: dakle, ne samo kao „složaj psiholoških predispozicija za visoko postignuæe“, veæ pre kao *izuzetno postignuæ* koje proistièe iz interakcije određenih psiholoških karakteristika (videti npr. Mayer, 2005; Renzulli, 2005).

4. darovitost kao svojstvo pojedinca – darovitost kao pojava koja izrasta iz interakcije individue i sredine

Kao što je veæ istaknuto, nijedan autor ne spori da pored vanintelektualnih, ali intraindividualnih faktora, na postignuæ utièu i brojne spoljne okolnosti. Zašto bi se onda ekspanzija pojma darovitosti zaustavila na njegovom izlasku iz okvira umeæa? Zašto pojam koji je otišao dalje od IQ-a, pa zatim dalje od sposobnosti, ne bi otišao i dalje od individualnih karakteristika? U suštini, samo jedan mali korak deli darovitost konceptualizovanu kao skup psiholoških predispozicija za pojavu visokog postignuæa, od darovitosti koja bi bila definisana kao skup svih nužnih uslova – bili oni personalni ili sredinski – za postizanje vrhunske uspešnosti u nekom domenu.

Upravo ovaj korak napravile su takozvane interakcionistièke, kontekstualne, ili, kako su ovde nazvane, razvojno-sistemske teorije, koje, prema oceni Morlokove (Morelock, 2000), tokom poslednje dve decenije postaju sve prisutnije na polju psihologije darovitosti. Logika na kojoj one poèivaju sažeta je u sledeæem: „ako se složimo da talenat zavisi od socijalnih atribucija, pre nego od neke crte koja je zateèena i zatoèena u fiziologiji deteta,[20] onda sledi da talenat ne treba poimati kao stabilnu karakteristiku, veæ kao dinamièan kvalitet koji zavisi od promena unutar individue i unutar sredine“ (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; videti takođe Feldman, 1986 i Ziegler, 2005). U okviru kontekstualnih shvatanja, darovitost je definitivno izjednaèena sa *darovitim postignuæem*, a porodièним, socijalnim i kulturnim uticajima priznata je suštinska uloga u oblikovanju (ili konstruisanju) tog postignuæa; naroèito važnom se, pri tom, smatra uloga domena i polja unutar kojih se ostvaruje izuzetan uèinak,[21] i njihova interakcija sa individuom postaje ključna karika u konceptualizovanju darovitosti (videti npr. Cross & Coleman, 2005; Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Feldman, 1986; Gardner, 1997; Subotnik & Jarvin, 2005).

Može se, dakle, reæi da su, analogno vanintelektualnim individualnim faktorima postignuæa, u savremenim koncepcijama darovitosti i sredinski faktori pre-

[20] Buduæi da je moj prevod ove formulacije nešto slobodniji, iznosim i original: „naturalistic trait locked in the child’s physiology“.

[21] Pod domenom se podrazumeva određena oblast saznanja i stvaralaštva sa samosvojnim sistemom pravila i simbola, a pod poljem socijalna organizacija te oblasti, tj. skup ljudi i institucija koji postavljaju kriterijume i procenjuju kvalitet postignuæa u datom domenu.

stali da budu samo ‘pospešivaèi’ razvoja i aktualizacije sposobnosti. Njihovim ‘unapređivanjem’ u komponente darovitosti ova je, pak, *prestala da bude svojstvo pojedinca* i umesto toga definisana kao interakcija individualnih i vanindividualnih dimenzija, kao „specifièan spoj između deteta i moguænosti za izražavanje koje nudi kultura“ (Morelock, 2000; videti takođe Cross & Coleman, 2005).

5. darovitost podrazumeva naprednost ili ekspertizu – darovitost podrazumeva produktivnost i kreativnost

Veæje reèeno da bi do znaèajnih promena u poimanju darovitosti došlo èak i da ovaj koncept nije stekao relativnu nezavisnost u odnosu na inteligenciju. Jedna takva promena odnosi se na uvođenje u igru pojma kreativnosti. Naime, dok god je na snazi bila Termanova IQ-koncepcija, darovitost (alias visoka opšta intelektualna sposobnost) je podrazumevala samo naprednost u odnosu na vršnjake. Ocena da je sa Gilfordom poèela nova era u shvatanju darovitosti (Hong & Milgram, 1996), zasnovana je ne toliko na basnoslovnom broju sposobnosti koje sadrži njegov model strukture intelekta, koliko na èinjenici da se među njima našla i divergentna produkcija – pojmovni preteèa kreativne sposobnosti ili kreativnog mišljenja.

Kakvo je mesto kreativnosti u savremenim koncepcijama darovitosti?

Veæina autora na ovaj ili onaj naèin uključuje ovaj pojam u svoje razmatranje darovitosti (Cross & Coleman, 2005; Runco, 1997; 2005; Starko, 2000; Sternberg, 2005). Pri tom je, èini se, sve veæi broj onih koji, poput Tanenbauma i Feldhuzena, smatraju da je darovitost nepojmljiva bez kreativnosti, tj. da je darovito postignuæe po definiciji kreativno. U terminima pentagonalne teorije Sternberga i Zangove, postignuæe koje ne zadovoljava kriterijum produktivnosti, koje je samo izuzetno visoko i retko s obzirom na uzrasne norme, ne zavređuje da bude ocenjeno kao darovito.

Moglo bi se reæi da je donekle drugaèije shvatanje o odnosu darovitosti i kreativnosti zastupljeno kod Renzulija – èija teorija o školskoj i kreativno-produktivnoj darovitosti implicira da je kreativnost samo jedan vid šireg pojma darovitosti, koja, prema tome, ne mora nužno biti kreativna – da on sam nije toliko nedvosmislen u vrednovanju ove dve vrste darovitosti: „istorija nam“, piše Renzuli, „govori da su […] stvaraoci a ne konzumenti znanja […] oni koji su postali priznati kao ‘istinski darovite’ osobe. Istorija ne pamti osobe koje su imale tek visok skor na IQ-testu, ili one koji su dobro nauèili svoje lekcije“ (Renzulli, 1986).

Iako, dakle, formalno postoje dva stanovišta o mestu kreativnosti u savremenim koncepcijama darovitosti, suštinski su ove koncepcije unisone u oceni da *istinska darovitost podrazumeva kreativnost*, a ne samo naprednost u razvojnom, ili ekspertizu[22] u odraslom dobu.

[22] Detaljnije o razlikama između kreativnosti i ekspertize videti u Simonton, 2003.

6. darovitost podrazumeva visoko postignuæe na testu – darovitost podrazumeva visoko postignuæe u ekološki validnoj, socijalno relevantnoj oblasti

Tradicionalno, koncept darovitosti ide ruku pod ruku s testovima inteligencije: poèev od Termanovih radova, „darovitost je psihometrijski pojam koji oznaèava postignuæe koje za dve standardne devijacije ili više nadmašuje prosek na standardizovanom IQ testu“ (von Károlyi & Winner, 2005; videti takođe Robinson, 2005). Vremenom, međutim, sve veæi broj autora s negodovanjem primeæuje implikacije takve konceptualizacije darovitosti, naime èinjenicu da je „u post-termanovskoj eri postalo moguæ da neko bude oznaèen kao ‘darovita’ osoba, a da pri tom ne poseduje nikakav primetan dar“ i da se „deca rutinski kategorišu kao ‘darovita’ ako imaju IQ iznad 125, 130, 140, ili koliko god da iznosi granièni skor koji je izabran, bez obzira na èinjenicu da njihov školski uspeh nije bolji od proseènog i da ni na koji drugi naèin ne pokazuju izuzetan nivo talenta“ (Robinson, 1977, prema Tannenbaum, 1986; videti takođe Cross & Coleman, 2005). Kao odgovor na ovu èinjenicu i praksu, darovitost u savremenim koncepcijama, šireæi se izvan granica opšte intelektualne sposobnosti, izlazi i iz okvira njene tradicionalne operacionalizacije (IQ-a), pa i šire, iz okvira psihometrije.

Veæina novih teorija darovitosti implicitno ili eksplicitno sadrži zahtev da se darovitost mora ispoljiti *u realnom životnom kontekstu*, nekoj „potencijalno vrednoj oblasti ljuske delatnosti“ (Renzulli, 1986; videti takođe Cross & Coleman, 2005; Plucker & Barab, 2005), a eventualno i na naèin koji unapređuje život same darovite osobe i njene sredine (uporediti npr. sa kriterijumom vrednosti u pentagonalnoj teoriji Sternberga i Zangove). Autori ovih teorija istièu da je „besmisleno biti talentovan u opštoj inteligenciji. Sposobnost da se postigne visok skor na IQ-testu nije produktivan èin uporediv, na primer, sa rešavanjem nekog matematièkog problema koji je muèio generacije matematièara ili sa iznalaženjem rešenja za problem atmosferskog zagađenja. Visok potencijal mora da bude *povezan s određenom oblašæu* produktivnosti ili delatnosti“ (Tannenbaum, 1986; kurziv moj).

7. darovitost kao predmet diferencijalne psihologije – darovitost kao predmet kognitivne, razvojne i pedagoške psihologije

Savremena shvatanja nisu oslabila samo vezu između darovitosti i psihometrije, veæi sponu na kojoj je poèivalo nauèno utemeljenje ovog pojma – onu sa diferencijalnom psihologijom. Darovitost, koja je za nauku rođena kao „ekstremno odstupanje od proseka u postizanju eminentnosti“ (i prema tome predstavljala diferencijalno-psihološki pojam *par excellence*) danas u izvesnom smislu napušta okvire psihologije individualnih razlika (Friedman & Shore, 2000). Iako psihologija darovitosti naèelno odoleva iskušenju (ili pritisku?) da potvrdno odgovori na pitanje „Da li je svako darovit?“, savremene koncepcije

ovog pojma su pomeranjem težišta sa darovitog pojedinca na darovita ponašanja ipak odškrinule vrata shvatanju da su *svi* u izvesnoj meri, ili pod izvesnim uslovima nadareni.[23]

Otkako više ne pripada isključivo polju diferencijalne psihologije, darovitost je pre svega u nadležnosti kognitivne, razvojne i pedagoške psihologije. Savremene teorije u kojima je darovitost konceptualizovana kao dinamička interakcija individue i sredine, kao proces pre nego kao nešto stabilno svojstvo, omogućile su integraciju darovitosti u razvojnu psihologiju (Jackson, 2000). Uključivanjem sredinskih faktora postignuća – „intervencija i prilika" (Friedman & Shore, 2000) – u pojam darovitosti, pedagoškoj psihologiji je otvoren veći prostor nego ikad na polju obrazovanja darovitih. Najzad, kognitivna psihologija zadužena je za pronicanje u 'unutrašnji mehanizam' izuzetne sposobnosti, kao najstarije i neosporno nužne komponente darovitosti.

1869-1986: promena paradigme (the paradigm shift)

U prethodnom odeljku pokušala sam da potcrtam ključne razlike između starih i novih shvatanja darovitosti i rasvetlim 'detalje' koji stoje iza kvalifikacija savremenih teorija, posebno iza epiteta „multidimenzionalnosti", nadajući se da će to dati opštu ali izoštrenu sliku o razvojnim promenama i aktuelnom statusu ovog pojma.

'Nov i unapređen' pojam darovitosti uključuje *više dimenzija inteligencije*, više dimenzija *ljudskih sposobnosti* i više dimenzija *ličnosti;* on podrazumeva *više od naslednog potencijala* i određen je spram *više kriterijuma* (naprednost, kreativnost/produktivnost, lična i društvena vrednost darovitog čina ili učinka). U većini savremenih koncepcija, darovitost se portretiše kao izuzetno postignuće, i to kreativno postignuće u ekološki validnom, socijalno relevantnom domenu. Pri tom, konceptualna integracija individualnih i vanindividualnih dimenzija izuzetnog postignuća pomera naglasak sa apsolutnog i statičnog koncepta darovitosti kao crte, na dinamički koncept razvoja darovitosti – u smislu darovitih ponašanja ili postupaka – kod određenih ljudi, u određenom trenutku i pod određenim uslovima (Renzulli & Delcourt, 1986).

Ne treba, naravno, zaboraviti da se paralelno sa konceptom darovitosti širio i broj konceptualnih rešenja: u uvodu za svoj zbornik Sternberg i Dejvidsonova najavljuju 17 različitih koncepcija (Sternberg & Davidson, 1986), a Starkova primećuje da postoji gotovo onoliko definicija koliko ima autora (Starko, 2000). Imajući to u vidu, neki autori izražavaju sumnju da danas imamo jasan i jedinstven odgovor na pitanje šta je to darovitost. Tako, na primer, Ganje (Gagné, 1995) negoduje nad ocenom Siglera i Kotovskog (Siegler & Kotovsky, 1986) da se savremene

[23] „Sociološka razmatranja pojma darovitosti ponekad su vodila zaključku da je darovitost samo socijalna konstrukcija koja podržava elitizam" (Winner, 1996).

definicije darovitosti podudaraju utoliko što uključuju multiple kvalitete, ističući da se ti „multipli kvaliteti“ značajno razlikuju od teorije do teorije.

Istina je da psihologija darovitosti – kao uostalom ni druge grane psihologije – ne raspolaže jednim jedinim određenjem ključnog pojma. Ipak, grupni portret koncepcija darovitosti koji je ovde analiziran nije kolaž, a definicija koja je na osnovu toga skicirana nije artefakt; ona nije veštački zbir, već zajednički imenitelj preovlađujućih shvatanja darovitosti. U tom smislu, ja bih se složila sa Siglerom i Kotovskim i, pre nego sadržinske razlike, podvukla jednoglasnost savremenih koncepcija u određenju obima i strukture (osnovnih komponenti) darovitosti kao pojma. Ovome u prilog ide i činjenica da Ričard Majer (Mayer, 2005), kome je pripala čast da zaključi drugo izdanje zbornika *Koncepcije darovitosti*, analizirajući ponuđena shvatanja ipak uspeva da formuliše dominantne odgovore na ključna pitanja o darovitosti:

tabela 1.1.1 – Majerov sažetak savremenih koncepcija darovitosti (prema Mayer, 2005)

Pitanje	Provizorni (kratki) odgovor
Šta je darovitost?	izuzetno postignuće u nekom domenu
• Da li je darovitost opšta ili specifična?	specifična
• Da li je darovitost potencijal ili postignuće?[24]	postignuće
• Da li je darovitost naučena ili urođena?	i jedno i drugo
• Da li darovitost uključuje nekognitivne faktore?	da, kao što su odlučnost i posvećenost

Priroda razlika između starih i novih koncepcija darovitosti i činjenica da, bez obzira na brojnost, ove druge konvergiraju ka jedinstvenoj formi, upućuje na zaključak da Renzulijev kontinuum u stvari sadrži određen diskontinuitet, tj. da se na njegovim krajevima nalaze dve različite paradigme. Zaista, „promena paradigme“ je termin koji su neki autori upotrebili još početkom 90-ih godina (Feldman, 1991 i Treffinger, 1991, prema Morelock, 1996) kako bi ukazali na to da se koncept darovitosti iz temelja menja. Budući da je uspeo da sažme i jasno uobliči nešto što su intuitivno prepoznavali mnogi, termin „promena paradigme“ je u međuvremenu postao uvrežen naziv za pomak koji je tokom poslednjih nekoliko decenija napravljen u psihologiji darovitosti (Friedman & Shore, 2000; Morelock, 1996).

Pomeranje paradigme u izvesnom smislu devalvira problem brojnosti definicija: iz ove perspektive, umesto mnoštva novih odgovora, u prvi plan stupa poja-

[24] Majer primećuje da se koncepcije darovitosti najviše razilaze u pogledu odgovora na ovo pitanje. Zbog kontroverzi koje izaziva, ono će biti posebno razmotreno u završnoj diskusiji o pojmu darovitosti (videti odeljak 1.3).

va novog pitanja, naime, „gde je darovitost?“, a ne „ko je darovit?“ (Gardner, 1997). Reklo bi se, dakle, da stanje u psihologiji darovitosti nije ni izdaleka onako haotièno kako to sugeriše Ganje. No, da li je uspostavljanjem novog poretka ova oblast beskompromisno raskrstila sa starim koncepcijama i bez ostatka rešila sve probleme u konceptualizaciji darovitosti?

Rascepi i razila enja u savremenim koncepcijama darovitosti
Shall ever the twain meet?

Simptomatièno je da èlanak Siglera i Kotovskog koji zaključuje prvo izdanje knjige *Koncepcije darovitosti* i treba da predstavlja integraciju različitih gledišta, i pored ocene o „znaèajnom stepenu slaganja“ između ponuđenih definicija, u naslovu sadrži tezu o dva nivoa darovitosti, te pitanje o mogućnosti njihovog susreta (Siegler & Kotovsky, 1986). Radi se o tome da ‘uzajamna validacija’ savremenih koncepcija još uvek ne rešava pitanje njihove ‘unutrašnje i spoljne validacije’. Rascep možda ne treba tražiti između savremenih teorija, već unutar svake od njih? Ili se on krije u razilaženju između teoretièara i istraživaèa?

Darovita deca – koncept sa posebnim potrebama

Problem ‘unutrašnje doslednosti’ savremenih teorija proizlazi iz èinjenice da je darovitost u njima konceptualizovana kao realizovan potencijal. Naime, shvatanje da ‘istinska’ (zrela, razvijena, manifestna) darovitost, sinonimna kreativnosti u nekom socijalno-relevantnom domenu, postoji samo kod odraslih (Tannenbaum, 1986), neumitno otvara pitanje: šta je sa darovitom decom? Deca, rekli bi savremeni teoretièari, mogu biti „potencijalno darovita“ (Renzulli, 1986; Tannenbaum, 1986), darovita za školu (Renzulli, 1986) ili „akademski napredna“ (Gallagher & Courtright, 1986). Bez obzira na terminološko rešenje, darovita deca, u konceptualnom smislu, suoèavaju savremene teoretièare sa jednom ‘posebnom potrebom’ – potrebom da pojam darovitosti bude definisan dvojako. Prema oceni nekih autora (Subotnik, Arnold & Noble, 1995), aktuelne koncepcije polaze od stanovišta da se „definicije deèje i zrele darovitosti razlikuju jedna od druge“: visok skor na nekom testu predstavlja adekvatnu meru darovitosti u detinjstvu, ali se sa odrastanjem „kriterijum darovitosti pomera sa potencijala na postignuće“.

Jasno je, dakle, da u pogledu pitanja deèje darovitosti, savremene koncepcije pokazuju izvestan nedostatak samodovoljnosti u odnosu na staru paradigmu. U pokušaju da ublaže neobièenu implikaciju određenja istinske darovitosti – naime, da ne postoje darovita deca – one sebi dopuštaju ‘regresiju’ na definiciju darovitosti kao potencijala i tako unose ‘spliting’ u ukupan pojam darovitosti. Rascep između potencijala i postignuća koji je trebalo da ostane *izvan* savremenih shvatanja darovitosti i predstavlja među dve paradigme,[25] isplivao je tako

[25] Elejn Starko koristi formulaciju „trait-behavior paradigm split“ (Starko, 2000).

i *unutar* njih u vidu konceptualnog 'generacijskog jaza' – kao rascep između potencijalne darovitosti dece i realizovane darovitosti odraslih.

„Plivanje u svim pravcima"

Široke, multidimenzionalne definicije darovitosti svakako predstavljaju mejnstrim u onome što Sternberg i Dejvidsonova nazivaju implicitno-teorijskim pristupima, dakle, u ne-empirijskim, konceptualnim razmatranjima darovitosti. No, da li ove definicije dobijaju 'spoljnu validaciju' u eksplicitno-teorijskim pristupima? Drugim reèima, da li se istraživaèi i praktièari pridružuju savremenim tokovima u konceptualizovanju darovitosti, ili 'plivaju mimo struje'?

U potrazi sa koncepcijom darovitosti koja æe podstaæi i unaprediti istraživanja, Džeksonova i Baterfild (Jackson & Butterfield, 1986) konstatuju da savremena shvatanja darovitosti, premda prikladna sa stanovišta obrazovanja, „stvaraju nepotrebne prepreke u prouèavanju [ovog fenomena] na deèjem uzrastu". Radi se o tome da je praktièno nemoguæe operacionalizovati potencijal za „stvaranje društveno vrednih proizvoda", ako taj potencijal ne podrazumeva samo sposobnost, veæ èitav niz individualnih i vanindividualnih dimenzija, od kojih neke èak nisu psihološke.[26]

Stoga Džeksonova i Baterfild predlažu da se darovitost dosledno definiše kao postignuæe, i da, bez obzira na uzrast, daroviti budu oni koji „pokazuju izuzetan uèinak na bilo kom zadatku koji ima praktièn vrednost ili teorijski znaèaj".

Na prvi pogled njihova koncepcija ne odstupa znaèajno od onih koje sam do sada razmatrala: darovitost je definisana preko postignuæa, a ne stabilnih svojstava liènosti. Međutim, treba primetiti da Džeksonova i Baterfild uopšte ne ulaze u razmatranje takozvanih komponenti darovitosti, u pitanje koji to spoljni i unutrašnji faktori dovode do visokog postignuæa. U fokusu njihove koncepcije je uèinak sam po sebi, a ne dinamièka interakcija njegovih brojnih èinilaca. No, važnije od toga, definicija koju oni predlažu briše razliku između 'manifestne' i 'potencijalne', 'kreativne' i 'školske' darovitosti i ponovo uspostavlja shvatanje po kome darovitost ne mora da podrazumeva više od visokog postignuæa na testu. Ovo predstavlja dodirnu taèku istraživaèkih i drugih praktièno orijentisanih koncepcija[27] sa starom termanovskom paradigmom i istovremeno taèku njihovog razilaženja od savremenih teorija darovitosti.

Ako sve ovo imamo u vidu, nužno se nameæe sledeæe pitanje: da li su savremene multidimenzionalne koncepcije, koje pretenduju da daju određenje „istinske" ili „prave" darovitosti, *uistinu prave* koncepcije darovitosti? Pre završne diskusije i evaluacije prikazanih stanovišta, koje bi trebalo da pruže i odgovor na postavljeno pitanje, korisno je razmotriti rezultate empirijskih istraživanja darovitosti.

---

[26] Podseæam da Tanenbaum govori o faktorima sluèajnosti kao važnim èiniocima postignuæa.

[27] Pod ovim podrazumevam koncepcije koje stoje u osnovi identifikacije darovitih (bilo u istraživaèke, obrazovne ili druge praktiène svrhe) i koje, prema tome, moraju da podležu operacionalizaciji.

1.2 FENOMEN DAROVITOSTI

I Istra ivanja u psihologiji darovitosti – između dve paradigme

Znaèaj istra ivanja darovitosti: elitizam vs. egalitarizam

Tradicionalno, autori iz oblasti psihologije darovitosti posveæuju posebnu pažnju pitanju znaèaja svojih istraživanja. Razlog tome leži pre svega u èinjenici da je ova oblast identifikovana kao politièki 'klizav teren' i dovedena u poziciju da svoje postojanje brani pred onima koji je optužuju za podgrevanje elitizma.[28] Suoèeni sa stanovištem da nauka treba da se bavi problemima, a da darovitost – kako joj samo ime govori – ne predstavlja problem veæ privilegiju, istraživaèi na polju darovitosti iznova moraju da istièu da je nemoguæe razumeti ljudski um ako ne prouèavamo i njegove najviše domete (teorijski znaèaj), te da unapređujuæi znanje o razvoju darovitosti potencijalno unapređujemo kvalitet života èitavog društva (društveno-praktièni znaèaj istraživanja darovitosti) (Gardner, 1997; Winner, 1996; 2000).

Problemi, ciljevi i metodologija u istra ivanjima darovitosti

Promena paradigme u psihologiji darovitosti zvanièno podrazumeva i nove okvire, ciljeve i probleme u istraživanju ovog fenomena. Osovinu ovih novina predstavlja konceptualna veza darovitosti i vaspitanja/obrazovanja (darovitost kao „stanje koje se može razviti" – Renzulli, 1986) koja okreæe istraživanja darovitosti u pravcu pedagoške psihologije. U pogledu problematike, ovaj zaokret podrazumeva pomeranje težišta sa ispitivanja psiholoških i sociodemografskih odlika darovite dece na evaluaciju interventnih programa (intervention studies) i empirijsku proveru teorija i modela identifikacije i školovanja darovitih, a u pogledu ciljeva – izrièit zahtev da se istraživanja darovitosti stave u službu prakse: „istraživanja u primenjenoj oblasti moraju biti zasnovana na onome što se dešava u školama i uèionicama i moraju biti dostupna i smislena ljudima koji u njima rade i uèe […] Sve istraživaèke […] aktivnosti moraju biti od koristi praktièarima i moraju rezultirati nekom vrstom direktnog uticaja na obrazovnu politiku, upravljanje i praksu" (Renzulli, 1991).

Da bi uistinu rasvetlila problem identifikacije i razvoja darovitosti, istraživanja, smatra Renzuli (Renzulli, 1991), treba da izađu iz kalupa tradicionalnih nacrta i standardnih instrumenata procene, koji – premda sasvim adekvatni sa stanovišta stare paradigme i njenih 'statiènih problema' – ne predstav-

[28] Detaljnije o „sociopolitièkom obrascu interesovanja za darovite osobe", konfliktu između težnje ka izvrsnosti i „kulta mediokriteta", ambivalenciji prema darovitosti i eksploatisanju darovitih osoba videti u Whitmore, 1980.

ljaju najbolje rešenje za prouèavanje dinamiènih aspekata darovitosti. Sa tog stanovišta, sreæu okolnost predstavlja èinjenica da su, zahvaljujuæi post-pozitivistièkim kretanjima u nauci uopšte, proširena ne samo shvatanja o tome šta èini darovitost, veæ i o tome šta su prihvatljive metode i tehnike njenog istraživanja (Swassing, 1994). Ova *'metodološka multidimenzionalnost'* psihologije darovitosti poèiva na ravnopravnosti kvantitativne i kvalitativne metodologije i podrazumeva ukljuèivanje netradicionalnih/alternativnih vidova procene i prikupljanja podataka (kao što su: deskriptivne i opservacione studije; studije sluèaja; narativna analiza i analiza diskursa – intervjua, dnevnika i drugih introspektivnih izveštaja; metod uzorkovanja doživljaja; anegdotski prikazi) u arsenal legitimnih istraživaèkih metoda (Renzulli, 1991; Swassing, 1994). Ona bi istraživaèima trebalo da omoguæi da afektivne dimenzije darovitosti posmatraju takoreæi 'iznutra', iz perspektive same darovite osobe, a da interakciju individualnih i sredinskih èinilaca ove pojave snime u njenoj složenosti, idiosinkratiènosti i kretanju.

Ako imamo u vidu ove 'nove tokove' u istraživanju darovitosti, može nas zaèuditi ocena Džeksonove (Jackson, 2000) da se nacrti od Termanovog vremena nisu promenili mnogo. No, ma koliko èudno zvuèala, ova ocena je na mestu, a njena istinitost temelji se na èinjenici da etiketu novog èesto nose i pristupi koji veædugo èine standardnu praksu u istraživanjima darovitosti. Setimo se samo da je glavni predmet Termanovog istraživanja bio upravo razvoj darovitosti; darovitost je, doduše, koncipirana kao stabilna crta i operacionalizovana kroz kvantitativne metode, ali je nacrt studije bio longitudinalan i u tom smislu primeren prouèavanju razvojnih promena. Još bolji primer 'stare prakse u novom svetlu' predstavljaju studije sluèaja. Jeste da „bogatstvo podataka koje [one] pružaju u potpunosti odgovara kompleksnosti savremenih koncepcija […] darovitosti" (Jackson, 2000), ali bi pogrešno bilo zaključiti da su studije sluèaja tekovina neke nove paradigme. Pre bi se moglo reæi da je nova paradigma reafirmisala jednu metodu koja je po prirodi stvari vezana za prouèavanje darovitosti i koja se u toj oblasti primenjuje oduvek. „Darovitost, bez obzira na to kako je definisana, predstavlja retku pojavu" (Jackson, 2000), pa studije sluèaja – prospektivne i retrospektivne – èesto nisu „alternativni" metod, veæmetod bez alternative.

Selekcija selekcionisanih – ispitanici u istra ivanjima darovitosti

Od pet kriterijuma darovitosti koje navode Sternberg i Zangova, izuzetnost je ta koju – bez izuzetka – uzimaju u obzir stare i nove koncepcije, teoretièari i istraživaèi, nauènici kao i praktièari, eksperti i laici, te podjednako pripadnici različitih kultura. Subjekti u istraživanjima darovitosti se stoga „regrutuju iz redova" onih koji pokazuju izuzetno postignuæe na testu sposobnosti ili u školi, u nekom nauènom ili umetniècom domenu – ukratko „na bilo kom zadatku koji ima praktièna vrednost ili teorijski znaèaj", baš kako to predlažu Džeksonova i Baterfild.

U veæini nomotetskih istraživanja darovitosti izuzetnost je kvantitativna,

jednodimenzionalna kategorija: ona podrazumeva uèinak koji je izrazito natproseèan (napredan ili visok) s obzirom na uzrasne norme, a koji se tumaèi kao *indikator intelektualne ili neke druge sposobnosti*. Drugim reèima, kompleksne definicije darovitosti ne igraju nikakvu ulogu u selekciji ispitanika za istraživanja na velikim uzorcima: darovitost je ovde izjednaèena sa izuzetnom sposobnošæu, koja je operacionalizovana kao natproseèno postignuæe, dok odlike liènosti, odnosno sredine, mogu imati samo status korelata, a ne i konstituenata darovitosti.

Izuzetnost u smislu visokog postignuæa je svakako važna i u selekciji ispitanika za studije sluèajeva. Međutim, ovde koncepcije darovitosti mogu da ukljuèuju i druge dimenzije izuzetnosti. Elen Viner (Winner, 1996; 2000), koja se bavi studijama sluèajeva ekstremno darovite dece i èiju koncepciju darovitosti smatram reprezentativnom za ovu vrstu istraživanja, tvrdi da se darovitost ogleda u tri atipiène karakteristike: *uzrasnoj naprednosti* u određenom domenu (precocity),[29] te *samosvojnosti/samostalnosti*[30] i *izrazitoj intrinzièkoj motivaciji* („rage to master“) u ovladavanju tim domenom.[31] Po ovom shvatanju, dakle, samo visoko postignuæe nije dovoljna odrednica darovitosti; u obzir je uzeta i kvalitativna dimenzija izuzetnosti, tj. naèin na koji darovito dete stièe znanje i ostvaruje uzrasno napredno postignuæe (samo uz usmeravanje i podsticanje sredine, ili i bez njih; rešavajuæi probleme na uobièajen, ili na samosvojan naèin?). Ipak, i ovo shvatanje darovitosti odstupa od savremenih širokih definicija: uprkos tome što podrazumeva trijadu atipiènih karakteristika, darovitost u njemu nije koncipirana kao multidimenzionalna – ona, doduše, ima *multiple indikatore*, među kojima i neke kvalitativne i nepsihometrijske, ali se u osnovi i dalje odnosi na *izuzetnu sposobnost*, na takozvani visok biopsihološki potencijal.[32] Stoga i u studijama sluèajeva koje poèivaju na ovakvoj složenijoj operacionalizaciji darovitosti, specifiène crte liènosti (mimo motivisanosti i samostalnosti u domenu talenta) i odlike sredine ne predstavljaju komponente ovog pojma (u ovom kontekstu: nisu kriterijum selekcije ispitanika), veæ zasebne varijable èija veza sa darovitošæu tek treba da bude ispitana.

Najveæi broj istraživanja darovitosti (izuzev, naravno, retrospektivnih studija koje podrazumevaju odrasle ispitanike) sprovodi se na deci i mladima, što predstavlja još jedno odstupanje istraživaèke prakse u odnosu na savremene

---

29 Odrednica „napredan“ – kada su u pitanju *ekstremno* darovita deca – podrazumeva nivo funkcionisanja gotovo ravan onom koji je karakteristièan za odraslu osobu („near-adult level skills and interests“ – Winner, 2000).

30 Samosvojnost/samostalnost u ovladavanju domenom podrazumeva znatan stepen nezavisnosti od pomoæi i poduèavanja odraslih, kao i pojavu idiosinkratiènih pristupa u rešavanju problema iz tog domena (više o ovoj karakteristici darovite dece videti na str. 51-52).

31 U jednom novijem radu, Elen Viner i njena koautorka dodaju još jednu definišuæu karakteristiku darovite dece: njihovu svest o tome da su drugaèija od drugih (von Károlyi & Winner, 2005).

32 Drugim reèima, darovitost ili ekstremno visoka sposobnost ima takoreæi tri lica, tj. manifestuje se na tri naèina.

koncepcije po kojima prava darovitost postoji samo kod odraslih, ali je u skladu sa idejom da potencijalnu darovitost treba pravovremeno otkrivati i podsticati. Paradoksalno je, kako neki autori primeæuju, što darovitost odraslih koju je lakše definisati i prepoznati, privlaèi manje istraživaèke pažnje od konceptualno 'migoljive' darovitosti dece (Franks & Dolan, 1982).

Najzad, u pogledu broja i vrste domena u kojima se javlja darovitost, istraživaèi – poput teoretièara – neguju široku koncepciju: predmet njihovog interesovanja može biti izuzetno postignuæe u bilo kojoj oblasti ljudske delatnosti; štaviše, to postignuæe sve manje se smatra izrazom opšte inteligencije, a sve èešæe pripisuje specifiènim sposobnostima, te sve veæi broj oblasti stièe status autonomih domena darovitosti i postaje zasebno istraživaèko polje. Međutim, ovo širenje i parcelisanje predmeta istraživanja nailazi na (bar) dve ograde. Prvo – zbog praktiènog znaèaja ove vrste darovitosti i raspoloživosti metoda za njenu procenu – u velikom broju istraživanja uzorak i dalje èine akademski/intelektualno darovita deca i mladi, a termin daroviti upotrebljava se èesto bez specifikacije, kao da podrazumeva samo ovaj segment populacije. Drugo, u prouèavanju darovitosti na deèjem uzrastu, istraživaèi su ogranièeni èinjenicom da se ova po pravilu javlja samo u određenim, visoko strukturisanim domenima kao što su jezik, matematika, muzika, likovno predstavljanje, balet i šah. Reè je, dakle, o oblastima koje poèivaju na relativno malom broju formalnih principa i podrazumevaju ovladavanje simboliècim ili notacionim sistemima, a koje su emocionalno i iskustveno pristupaène deci (Goldsmith, 2000; Winner, 1996). Tek u poslednje vreme istraživaèi otkrivaju darovitu decu i u difuznim oblastima poput socijalne umešnosti i voðstva, a još uvek nema govora o ranoj darovitosti u sferama poput prava i medicine, gde uspeh uglavnom izvire iz bogatog repertoara znanja i iskustva.

II Fenomen fenomenalnosti – darovitost in vivo

Savremenu teorijsku postavku da darovitost ukljuèuje određene crte liènosti i podrazumeva interakciju bioloških i socijalnih faktora, individue i njene sredine, istraživaèi, kao što je napomenuto, preokreæu u niz pitanja: kako se na planu liènosti i socijalnih odnosa ispoljava visoka sposobnost? Šta su sredinski korelati naprednosti u nekom domenu, a šta njeni pratioci na nivou fiziologije? Gde, prema tome, leže izvori izuzetnog postignuæa? I kakvi su njegovi efekti? Ovaj odeljak trebalo bi da pruži odgovore na postavljena pitanja.

Darovite osobe i njihove porodice – po èemu su posebni?

Termanova linija istra ivanja

Termanov pokušaj da rasvetli razvoj darovite dece i rasprši zablude koje su o njima vladale, neminovno je pokretao pitanje: „U kom pogledu se tipièno darovito dete razlikuje od tipiènog deteta proseènih sposobnosti?“ (Grinder, 1990). Zahvaljujuæi svojoj iscrpnosti, odgovori koje je na ovo pitanje dala Termanova studija postali su nezaobilazni deo napisa o karakteristikama darovite dece. Oni su zaista uspeli da poljuljaju predstavu o „neprilagoðenom darovitom slabiæu“, ne uzdrmavši pri tom shvatanje da su daroviti stvarno „drugaèiji od drugih“ (Winner, 1996).

Iako je tema ovog odeljka upravo ‘razlièitost’ darovitih osoba, u njemu se neæu baviti nalazima Termanovog istraživanja, koji se, podseæam, odnose samo na intelektualno darovitu decu.[33] Umesto toga, ovde æe biti skiciran portret darovite osobe na osnovu istraživanja koja pokreæu isto pitanje kao i Terman, ali uključuju heterogen uzorak darovitih ispitanika. Pokušaæu, dakle, ukratko da prikažem one odlike darovitih osoba i njihove neposredne sredine koje su karakteristiène za fenomen darovitosti nezavisno od domena u kome se on ispoljava. Buduæi da je veæina relevantnih istraživanja sprovedena na deci i adolescentima, biæe to uglavnom ‘portret darovite osobe u mladosti’.

Profil liènosti darovitih osoba

Pregled istraživanja usmerenih na procenu strukture ili pojedinih crta liènosti darovitih osoba upuæuje na tri široke klase osobina u pogledu kojih se darovite osobe razlikuju od proseènih.

Motivacija. Prvo, darovite osobe pokazuju intenzivniju motivaciju da ovladaju nekom veštinom ili steknu određeno znanje. Šta to taèno podrazumeva? Opsežno longitudinalno istraživanje koje su sproveli Èiksentmihalji i saradnici (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993) sugeriše da darovite tinejdžere odlikuje izraženija intelektualna *radoznalost*, jaèi motiv *postignuća*, te veæa *istrajnost* u ostvarivanju ciljeva – ovi ispitanici imali su statistièki znaèajno više skorove na odgovarajuæim skalama PRF inventara liènosti.[34] Bez obzira na nedostatak ekvivalentnih kvantitativnih pokazatelja, darovitim osobama se, osim toga, èesto pripisuje *perfekcionizam* (Lovecky, 1992; Parker & Adkins, 1995; Siegle & Schuler, 2000). Neki autori su, pri tom, usmereni na pozitivne aspekte ove osobine i istièu stroge kriterijume i visoke aspiracije darovitih osoba, dok drugi ukazuju na tamniju stranu medalje, tvrdeæi da se perfek-

[33] Drugo pogavlje ovog rada u celosti je posveæeno intelektualnoj darovitosti, i u njemu æe biti navedeni i nalazi Termanove studije.

[34] Jackson’s Personality Research Form.

cionizam darovitih ogleda u preteranoj samokritiènosti i stalnom nezadovoljstvu postignutim (LoCicero & Ashby, 2000; Parker & Adkins, 1995; Winner, 1996). Bilo kako bilo, nalaz da daroviti jaèe od svojih proseènih vršnjaka teže tome da saznaju više ili urade bolje, nije sporan. Štaviše, mnogi bi se složili i sa postavkom Vinerove po kojoj ova težnja predstavlja *inherentno svojstvo izuzetne sposobnosti*.[35]

Nezavisnost. Druga odlika za koju se smatra da je svojstvena darovitim osobama jeste nezavisnost (Franks & Dolan, 1982; Winner, 1996). I ona, poput visoke motivacije, predstavlja širok konstrukt koji ima više od jednog lica: s jedne strane, moguæe je govoriti o socijalnoj nezavisnosti, u smislu sposobnosti da se toleriše samoæa, a s druge strane, o intelektualno-moralnoj nezavisnosti, u smislu autonomnog, nekonformistièkog mišljenja i ponašanja (Franks & Dolan, 1982). Sudeæi po empirijskim nalazima, darovite osobe odlikuje i jedan i drugi oblik nezavisnosti. Na inventarima liènosti korišæenim u Èiksentmihaljijevoj studiji, ova grupa ispitanika izdvojila se *dominantnošæu* i visokim *samopouzdanjem*, a njihov profil, u celini gledano, bio je manje zasiæen polnim stereotipima (Csikszentmihalyi et al., 1993). Istovremeno, postoje podaci koji sugerišu da su darovite osobe *introvertne* (Silverman, 1994; Winner, 1996; 2000), da provode više vremena same nego što to èine njihovi proseèni vršnjaci i da zaista bolje od njih podnose samoæu (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Pre(osetljivost). Najzad, i među laicima i među struènjacima uvreženo je shvatanje da darovite osobe poseduju naroèitu psihièku osetljivost. Silvermanova (Silverman, 1994) navodi podatak da se u roditeljskim opisima darovite dece atribut „osetljiv“ (sensitive) javlja èešæe nego bilo koja druga karakteristika. Iako se u struènoj literaturi priznaje višeslojnost ovog atributa i koristi razgranata terminologija[36] (Mendaglio, 1995), razmatranja ove odlike darovitih osoba najèešæe su vezana za koncept psihièke preosetljivosti, koji je uveo poljski psiholog Dabrovski (Dabrowski; originalni termin je nadpobudliwosc, na engleski preveden kao overexcitability), a razradio Pijehovski (Piechowski) sa saradnicima. Preosetljivost (ili „povišena osetljivost“) u tumaèenju ovih autora ima pozitivnu konotaciju i podrazumeva „natproseèan intenzitet mentalne i emocionalne aktivnosti“, „povišeno doživljavanje koje doprinosi razvojnom potencijalu darovitih“, a javlja se u pet modaliteta: psihomotornom, èulnom, intelektualnom, imaginativnom i emocionalnom (Piechowski & Miller, 1995; videti takođe Piechowski & Colangelo, 1984). Iako postoje istraživanja koja pokazuju da profil darovitih na merama preosetljivosti dosledno odstupa od norme, u veæini studi-

---

[35] N.B. Treba razlikovati tezu po kojoj visoka motivacija predstavlja sastavni deo visoke sposobnosti, od teze po kojoj su visoka motivacija i visoka sposobnost, svaka za sebe, sastavni deo darovitosti.

[36] U literaturi na engleskom jeziku sreæu se npr. termini: *emotional sensitivity*, *emotional intensity* i *hypersensitivity*, koji potpadaju pod širi pojam „osetljivosti“, ali oznaèavaju donekle različite aspekte ove pojave.

ja kao diskriminativni su se pokazali određeni, ali ne svi oblici preosetljivosti. Najèešæi nalaz je da daroviti ispitanici imaju više skorove na merama *emocionalne, intelektualne i imaginativne* preosetljivosti (Ackerman, 1997; Bouchet & Falk, 2001; Piechowski & Colangelo, 1984), a u nekim istraživanjima se kao dominantna javila povišena psihomotorna osetljivost (Ackerman, 1997). Ove varijacije u nalazima, međutim, ne dovode u pitanje osnovnu tezu da daroviti poseduju određene karakteristike koje predstavljaju manifestacije povišene osetljivosti. Štaviše, empirijska potvrda ove teze može se naæi i u istraživanjima koja poèivaju na drugaèijoj operacionalizaciji osetljivosti i ne bave se isključèivo tim problemom – tako, recimo, u Èiksentmihaljijevom nalazu da daroviti adolescenti imaju više skorove na skali oseæajnosti PRF inventara od svojih proseènih vršnjaka (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Daroviti self (the gifted self)

Dok se u okviru pozitivističke tradicije sprovode istraživanja koja putem standardizovanih upitnika proučavaju pojedine atribute ličnosti darovitih, pod kapom fenomenološke paradigme nikla su istraživanja koja uz pomoæ alternativnih tehnika nastoje da proniknu u doživljaj darovitosti i rasvetle pitanje: kako je to biti darovit? Ovo široko pitanje može se rašèlaniti na nekoliko istraživaèkih problema.

Neposredan doživljaj darovitosti. Jedan put ka razumevanju darovitosti predstavlja prouèavanje ovog fenomena 'u pogonu' i ono poèinje pitanjem: kako se darovita osoba oseæa u trenutku kada angažuje svoj talenat? Da bi odgovorili na ovo pitanje, Èiksentmihalji i njegovi saradnici osmislili su jednu novu tehniku prikupljanja podataka – takozvani „metod uzorkovanja doživljaja" (experience sampling method, skraæeno ESM).[37] Ovaj metod omogućio im je da, umesto jedne globalne, situaciono nezavisne samoprocene, od ispitanika dobiju niz introspektivnih izveštaja koji su neposredno vezani za njihovu aktuelnu aktivnost. Analiza ovih izveštaja pokazala je da je rad u domenu talenta praæen visokim nivoom koncentracije, lakoæom da se ona postigne i održava, jasnom predstavom o tome šta se radi i samozaboravom. Ovi rezultati ukazuju na to da daroviti tinejdžeri, èešæe od proseènih, kroz rad u određenom domenu postižu takozvano stanje „toka" (flow) ili radnog zanosa – stanje potpune uronjenosti u neku aktivnost, „do taèke kada se gubi oseæaj za vreme i nestaje svest o umoru i bilo èemu drugom što nije ta aktivnost sama" (Csikszentmihalyi et al., 1993). Drugim reèima, u domenu svog talenta darovite osobe uspevaju da funkcionišu na nivou gde postoji optimalni balans između sposobnosti i izazova, a rad prerasta u zadovoljst-

[37] Ispitanici koji uèestvuju u ESM studijama opremljeni su elektronskim pejdžerom i svešèicom koja sadrži obrasce za introspektivne izveštaje. U trenutku kada se pejdžer aktivira, što se dešava nekoliko puta dnevno, u nasumièno izabrano vreme, ispitnici popunjavaju po jedan obrazac u svešèici, detaljno opisujuæi svoju aktivnost i subjektivno stanje.

vo. Osim toga, daroviti ispitanici iz Èiksentmihaljijeve studije smatraju da rad u domenu talenta predstavlja nešto što je važno za njihove konaène ciljeve.

Darovitost i doživljaj sebe. Verovatno zato što predstavlja izvor ovakvih pozitivnih iskustava i definiše jedno polje smislene delatnosti (omogućava da se radi nešto što je u isti mah prijatno, izazovno i važno), darovitost ima važnu ulogu u ukupnom doživljaju sebe. U poređenju sa proseènim adolescentima koje odlikuje „fragmentarni doživljaj selfa saèinjen od konvencionalnih oèekivanja vezanih za uloge“, darovite osobe, kako studije sluèajeva pokazuju, uglavnom „imaju jasnije izražen osećaj ko su bile, ko su sada i ko žele da budu. […] Većdo ranih tinejdžerskih godina ove […] osobe skrojile su prilièno jasne životne teme, *zasnovane na veštinama* koje ih razlikuju od većine drugih adolescenata i veštinama koje one s uživanjem primenjuju“ (Csikszentmihalyi et al., 1993; kurziv moj). Èini se, dakle, da na intrapersonalnom planu postojanje neke izuzetne sposobnosti može delovati kao integrišuća sila koja pomaže da se uoblièi osećaj identiteta.

…meni nije baš sve vreme u glavi da sam ovakav,
ja to zaboravim, oni su ti koji to nikad ne zaboravljaju.
…
Oni to previše komplikuju i na kraju se umore, a onda
dignu ruke, to je donekle i razumljivo, ustežu se da vam priđu,
za njih ste samo problem, shvatate, samo problem.
(Alesandro Bariko, *City*)

No, kada se kaže da „darovitost stvara drugaèiju organizaciju selfa“ (Silverman, 1998), ne misli se samo na pozitivne aspekte ovog uticaja. Formiranje selfa odvija se u matrici odnosa, a talenat – bez obzira na to kako je definisan – na interpersonalnom planu podrazumeva razlièitost (Csikszentmihalyi et al., 1993; Greenspon, 1998; Neihart, 1998a; von Károlyi & Winner, 2005). Jedan deo selfa darovitih osoba, prema tome, „proizlazi iz doživljaja razlièitosti od drugih“ (Greenspon, 1998). Važno je istaći da ova razlièitost nije sveprožimajuća, ali da predstavlja dodatni izazov u formiranju i održavanju identiteta. Ona, naime, znaèi da se ovaj proces odvija na dva koloseka i da, pored svoje izuzetnosti, darovite osobe moraju da neguju i svoju ‘normalnost’, jer „ta normalnost […] ne dolazi sama po sebi“ (Csikszentmihalyi et al., 1993). Ono što može da poremeti ravnotežu između ove dve težnje i osujeti razvoj pravog selfa darovitih osoba jeste kako neprihvatanje razlièitosti, tako i insistiranje na njoj. ‘Biti darovit’, pri tom, nije samo izraz koji oznaèava prisustvo nekih intrapsihièkih kvaliteta, već i društvena uloga sa kojom su skopèana određena oèekivanja. Mnogi autori iz oblasti darovitosti stoga posebnu pažnju posvećuju problemu etiketiranja darovitih. „Kako oni za koje je procenjeno da su daroviti reaguju na ovu oznaku? Kako prihvataju ulogu koja im se nameće spolja? Kako se usled toga menja njihov položaj u grupi? Do koje mere darovite osobe svoj self-

koncept saobražavaju ulozi koja im je dodeljena?“ (Hargreaves, Hector & Mellor, 1975, prema Franks & Dolan, 1982) – sve su to važna pitanja na koja još uvek nemamo jednoznaène odgovore. Autori koji ovom problemu pristupaju iz okvira „paradigme o darovitosti kao stigmi“ (stigma of giftedness paradigm) (Cross, Coleman & Stewart, 1993; 1995) smatraju da darovite osobe a) žele normalne socijalne interakcije b) veruju da se ljudi prema njima ophode drugaèije kada su svesni njihove darovitosti i c) mogu da utièu na to kako ih drugi ljudi opažaju tako što manipulišu informacijama o sebi. Empirijski podaci koje ovi istraživaèi iznose, potvrđuju tezu da su darovite osobe sklone da „konformirajuæi se izbegavaju stigmatizaciju“ (Tannenbaum, 1983, prema Cross, Coleman & Stewart, 1993), tj. da negiraju ili prikrivaju sopstvenu darovitost ako ona nije društveno prihvaæena ili ako ne mogu da odgovore oèekivanjima koja postavlja ova uloga. Zbog toga postoji opasnost da pravi self darovitih osoba bude zamenjen lažnim (Neihart, 1998a) i da bude narušen subjektivni doživljaj organizacije i koherencije selfa (Greenspon, 2000).

Ljudi misle da nevolje jednog genijalnog deteta potièu od pritiska onih koji ga okružuju, od neumerenih oèekivanja kojim ga optereæuju. To su priège. Pravi problem je u njemu, a ostali s tim nemaju nikakve veze. Pravi problem je talenat.
(Alesandro Bariko, *City*)

Pouka koju treba izvuæi iz ovih nalaza nije ta da æe opasnost po integritet darovitih osoba nestati ako ukinemo etiketu darovitosti. Uzdržavanje od etiketiranja ne spreèava da se darovita osoba oseæa razlièitom, a ignorišuæi to samo podrivamo njen oseæaj koherentnog selfa (Greenspon, 1998). Umesto toga, treba poæi od èinjenice da je konflikt između izuzetnosti i ‘normalnosti’ nešto što je inherentno darovitosti; suštinski izazov sa kojim je darovita osoba suoèena sastoji se u tome da ovaj konflikt *ne bude razrešen*, jer i razvoju talenta i razvoju njenog pravog selfa pogoduje samo psihološka kompleksnost, tj. istovremeno prisustvo sila integracije i diferencijacije (Csikszentmihalyi et al., 1993). Niz istraživanja potvrđuje da darovite osobe imaju pomešana oseæanja u pogledu sopstvene darovitosti: one visoko vrednuju svoje jedinstvene sposobnosti i ponosne su na svoju razlièitost, ali u isti mah oseæaju njen teret (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988; Winner, 1996).[38] Izgleda da najveæi udeo u bremenu darovitosti, barem u periodu adolescencije, ima konflikt između izvrsnosti (excellence) i intimnosti: darovite osobe provode manje vremena sa vršnjacima suprotnog pola nego što je to uobièajeno na ovom uzrastu, prožete su oseæanjem nesigurnosti u pogledu svoje privlaènosti i sklone konzervativnijim seksualnim stavovima

[38] Ovo je u skladu sa nalazima da su darovite osobe s jedne strane dominantne i samopouzdane, a s druge strane osetljive i introvertne.

(Csikszentmihalyi et al., 1993; Winner, 1996). Osim toga, pošto se vreme i energija darovitih adolescenata dele na dva razvojna zadatka, njihovi introspektivni izveštaji ukazuju na manje pozitivna emocionalna stanja (sniženo raspoloženje) nego što je to svojstveno njihovim proseènim vršnjacima (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Niko im nije objasnio da su ti izuzetni, kako vi rekoste,
u stvari normalni, da imaju iste želje kao i svi drugi,
iste strahove, tu ne postoje razlike, može se biti izuzetan
u jednoj stvari i normalan u svemu ostalom,
neko bi to trebalo da im objasni.
(Alesandro Bariko, *City*)

Najzad, postoje i nalazi koji sugerišu da darovite osobe imaju prevashodno ili èak jednoznaèno pozitivne stavove prema sopstvenoj darovitosti. U replikaciji istraživanja koje su sproveli Kerova i saradnici nije potvrđen zaključak ovih istraživaèa da se „daroviti adolescenti bore sa kontradiktornim osećanjima“ (Manaster et al., 1994). Nova studija, naprotiv, pokazuje da „daroviti učenici […] sve u svemu, prihvataju etiketu darovitosti“ i da „uprkos tome što ona ima izvesne negativne socijalne efekte, vide i mnogo dobrih, pozitivnih i podržavajućih efekata toga što su daroviti i što ih drugi oznaèavaju kao darovite“. U jednom drugom istraživanju nađeno je da se akademski i umetnièki nadareni preadolescenti, po sopstvenoj proceni, ne razlikuju mnogo od drugih i da nemaju primedbe na to kako se drugi ljudi ophode prema njima (Guskin et al., 1986). Pri tom, treba istaći da su ispitanici iz ove studije prethodno već bili identifikovani (etiketirani) kao daroviti i da su pohađali specijalni letnji program za darovite učenike. Slièan doživljaj darovitosti naslućuje se i iz jednog skorijeg istraživanja u kome su daroviti učenici izrazili veću bliskost sa prijateljima nego njihovi proseèni vršnjaci, a svoje socijalne veštine procenili kao jednako dobre ili èak bolje od njihovih (Field et al., 1998).

Specifiènosti porodice sa darovitim detetom

U kakvom porodiènom okruženju odrasta tipièno darovito dete? Da li – kao u nekim biografskim prikazima i uvreženoj predstavi laika – uz preambiciozne roditelje koji ga forsiraju i uskraćuju mu ‘normalno’ detinjstvo? Rezimirajući nalaze brojnih istraživanja, Vinerova (Winner, 1996; 2000) je formulisala nekoliko generalizacija o porodicama darovite dece, koje ukazuju na to da, suprotno ‘mitu’, ova deca u roditeljskom domu uglavnom imaju pozitivna iskustva. Osim što zauzimaju *‘posebno mesto’ u porodici* – obièno su jedinci ili prva po redu rođenja – darovita deca odrastaju *u sredini koja je „obogaćena“* u tom smislu što obezbeđuje visok nivo intelektualne ili umetnièke stimulacije. Njihovi roditelji su, uopšte uzev, *usmereni na dete* (child-centered), što znaèi da

ulažu mnogo vremena i energije u njegov napredak, upravljajuæi, između ostalog, svoja interesovanja u pravcu detetovih i menjajuæi sopstveni ritam i navike da bi se detetu omoguæila aktualizacija potencijala. Naravno da ovo negovanje talenta podrazumeva i *postavljanje visokih kriterijuma i podsticanje deteta na usavršavanje*. Ali èak i u porodicama u kojima se rad deteta redovno nadgleda da bi se obezbedio kontinuiran progres, roditelji su retko dominantni, rigidni i autoritarni. Naprotiv, darovitoj deci obièno je ostavljeno dovoljno prostora da *samostalno* donose odluke i preuzmu određene rizike, a da pri tom nisu lišena *roditeljske brige i pažnje*. U tom kontekstu, treba se posebno osvrnuti na Èiksentmihaljijev nalaz (Csikszentmihalyi et al., 1993) da darovita deca, èešæe nego proseèna, svoje porodice opažaju kao istovremeno kohezivne i adaptibilne.[39]

Ono što Elen Viner s pravom višestruko podvlaèi jeste to da su zaključci o karakteristikama porodica darovite dece izvedeni iz korelacionih istraživanja i da nipošto ne impliciraju kauzalni odnos između odlika porodiène sredine i pojave darovitosti. Èak i ako se takav odnos može pretpostaviti, podaci ne sadrže ključ za tumaèenje smera kauzacije, pa nas interpretativni rebus, sve u svemu, suoèava sa nekoliko različitih rešenja: pored moguænosti da odlike porodice doprinose razvoju darovitosti, postoji i verovatnoæa da urođene karakteristike deteta kreiraju porodiènu atmosferu, kao i ta da se izvesne crte genetski prenose sa roditelja, a ne putem iskustva.[40]

Poenta je: ne volim što imam darovito dete.
Ne želim da imam darovito dete.
(Nora, majka darovitog deteta, prema Solow, 2001)

Postoje, međutim, i pokušaji da se razreši jedan specifièan aspekt zagonetke o odnosu darovitosti i porodice – naime, kako prisustvo darovitog deteta utiče na porodièni sistem i koji to posebni izazovi prate podizanje ovakvog deteta? Prema podacima koje iznosi nekolicina autora (Hackney, 1981; Keirouz, 1990; Maxwell, 1998; Solow, 2001), „darovitost u porodici“ nije uvek pozitivno iskustvo, a roditelji darovite dece suoèavaju se sa nekoliko različitih vrsta problema koji svi vode poreklo iz detetove darovitosti.

Vaspitavanje darovitog deteta. Prva lekcija koju roditelji darovitog deteta moraju da nauče odnosi se na neujednaèen tempo razvoja njihovog deteta u različitim domenima. No, èak i kada je ona teorijski savladana, ostaje pitanje

---

39 Procene se dobijene na upitniku Family Adaptibility and Cohesion Evaluation Scales (FACES II). Porodièna kohezija definisana je kao stepen emocionalne vezanosti između članova porodice, a porodièna adaptibilnost kao sposobnost porodice da se menja kada je suoèena sa situacionim ili razvojnim stresom (Csikszentmihalyi et al., 1993).

40 Izuzetak predstavlja jedino veza između darovitosti i reda rođenja, koja se može tumaèiti jedino u smislu sredinske, a ne genetske prednosti prvorođenog deteta.

kako dirigovati razvojem koji je po svojoj prirodi 'disonantan'? Roditelji, koji detetu treba da pomognu da uskladi razlièite 'razvojne žice', èesto se i sami nalaze u nedoumici šta i kada treba podsticati, a šta i kada obeshrabrivati (Maxwell, 1998; Solow, 2001). Njihovu strepnju može da pobudi kako èinjenica da se njihovo dete 'opsesivno' bavi svojim darom i radije druži sa odraslima („da li æ postati osobenjak?"), tako i èinjenica da je izabralo mlađe društvo i da 'traæi' svoje vreme na aktivnosti koje su 'ispod njegovog nivoa' („da li æ zapostaviti svoj talenat?"). Optereæeni odgovornošæu za aktualizaciju talenta, roditelji mogu oslobađati dete drugih uobièajenih obaveza i tako mu uskratiti priliku da razvija važne veštine van domena svog talenta (Feldman, 1993). Osim toga, povišen nivo energije i manja potreba za snom koji su karakteristièni za darovitu decu, èesto izazivaju zabrinutost roditelja, koji su skloni da ih protumaèe kao hiperaktivnost (Keirouz, 1990).

Porodièni odnosi. Pošto u domenu svog talenta funkcioniše gotovo na nivou odrasle osobe (Winner, 2000), darovito dete suoèava svoje roditelje sa potrebom da se redefinišu uobièajene porodiène uloge. Ma koliko to povremeno bilo teško, roditelji ne smeju da budu zavedeni detetovom zrelošæu u jednom domenu i upadnu u zamku da ga tretiraju kao „treæeg roditelja", jer to može da „poremeti detetovu sliku o sebi u domenima koji nemaju veze sa darovitošæu, a koji su u tesnoj vezi sa njegovim socijalnim veštinama" (Hackney, 1981). Osim toga, ovakva „neravnoteža u uobièajenim odnosima dominacije u porodici" može da poremeti braèni odnos roditelja darovitog deteta (Keirouz, 1990).

Poseban problem u porodicama sa darovitim detetom predstavlja odnos između braæe i sestara (tj. odnos darovitog deteta sa 'nedarovitim' bratom ili sestrom) i efekat koji etiketa darovitosti ima na 'nedarovito' dete. Klinièko iskustvo i teorijska razmatranja sugerišu da se braæa i sestre darovite dece oseæaju zapostavljenim i da njihovo samopouzdanje trpi usled prisustva darovitog deteta u porodici, a istraživanja uglavnom potvrđuju da su ova deca lošije emocionalno prilagođena od kontrolne grupe ('nedarovite' dece bez darovitog brata ili sestre) (Keirouz, 1990). Međutim, u jednom istraživanju koje se bavilo emocionalnim odnosom darovitog i 'nedarovitog' deteta, ispostavilo se da 'nedarovita' deca svoj odnos sa darovitim bratom ili sestrom opažaju kao pozitivniji nego što je on opažen iz perspektive darovitog deteta (Ballering & Koch, 1984, prema Keirouz 1990).

Promene u naèinu života. Da bi izašli u susret darovitosti svog deteta, roditelji su spremni na nemale promene u svom naèinu života: dok neki napuštaju svoju karijeru da bi se posvetili poduèavanju deteta, drugi rade više ne bi li obezbedili materijalne uslove za razvoj talenta, ili se sele na drugi kraj države (ponekad i sveta) da bi dete pohađalo najbolje škole ili radilo sa eminentnim privatnim profesorima. žrtve koje iziskuje darovitost ponekad se nižu unedogled, pa roditelji imaju utisak da je ona postala „fantomski èlan porodice, koji preuzima posebnu ulogu, diktira dodatna pravila i zahteva neprestanu pažnju" (Hackney, 1981).

Slika o sebi roditelja darovite dece. Imajuæi sve to u vidu, postaje jasno da roditelji darovite dece nisu naprosto 'sreæni ci' pošteđeni uobièajenih teškoæa u podizanju deteta i da darovitost može ozbiljno da uzdrma sliku koju oni gaje o sebi. Oseæaj dvostruke odgovornosti – za dete *i* njegovu darovitost – budi svest o tome da postoji „suviše prilika da se pogreši" i ispunjava ih strepnjom da nisu dorasli svom zadatku (Hackney, 1981). Osim toga, roditelji darovite dece mogu biti preplavljeni oseæanjima zbunjenosti i nesigurnosti u susretu sa detetom koje ne odgovara njihovoj predstavi o detetu (Ross, 1979, prema Keirouz, 1990). Najzad, prema mišljenju nekih autora, nije isključèeno da se roditelji darovite dece ponekad oseæaju ugroženi detetovim sposobnostima i da moraju da se bore sa oseæanjem inferiornosti i zavisti (Keirouz, 1990).

Problemi sa neposrednim okruženjem. Iskusivši nerazumevanje i pritiske sredine u vezi sa darovitošæu svog deteta, a ponekad samo strahujuæi da bi do toga moglo doæi, roditelji mogu da zauzmu odbrambeni stav da „biti drugaèiji znaèi biti bolji" i zatvore se u krug elitistièkog mišljenja, koje u krajnjoj liniji izoluje porodicu od njenog neposrednog okruženja (Hackney, 1981).

Problemi u vezi sa školovanjem. Konaèno – tu je i škola, a prisustvo darovitog deteta iziskuje tešnju saradnju između ove institucije i roditelja. Ovo, pak, otvara prostor i za specifiène konflikte: s jedne strane, škola se upliæe u ustaljenu porodièn u dinamiku i ponekad ne može da je ne remeti (vrlo èesto ona je ta koja dodeljuje etiketu darovitosti i predlaže/nameæe odgovarajuæe promene), a s druge strane, porodica ima veæa oèekivanja od škole i može zauzeti kritizerski stav prema njenom angažmanu u vaspitanju i obrazovanju darovitog deteta (Feldman, 1993; Hackney, 1981; Solow, 2001). Štaviše, i mimo neposredne komunikacije sa predstavnicima škole, roditelji darovite dece suoèavaju se sa brojnim dilemama u vezi sa školovanjem svog deteta: kako na najbolji naèin pripremiti darovito dete za školu i da li mu unapred predoèiti moguænost da æe (makar u jednom domenu) znati mnogo više od druge dece (ponekad i od nastavnika); kako postiæi ravnotežu između opšteg obrazovanja i posebnih sposobnosti i interesovanja deteta; da li je bolje da dete pohađa redovnu ili specijalnu školu; da li je bolje da se školuje sa svojim vršnjacima ili da preskaèe razrede (Keirouz, 1990)? Nažalost, ni nauka nema konaène odgovore na sva ova pitanja, a na kraju 2. poglavlja æu se osvrnuti na njena stanovišta o školovanju intelektualno darovite dece.

Izvori darovitosti

Goltonova linija istra ivanja

Kada je reè o poreklu darovitosti, koplja se tradicionalno lome oko pitanja doprinosa nasleđa i sredine. Kao što je reèeno u prvom delu ovog poglavlja, konceptualno rešenje ovog problema svodi se na to da se darovitost (u smislu izuzetne sposobnosti) posmatra kao višestruko determinisan fenomen, koji,

dakle, ujedno reflektuje dejstvo nasleđa, sredine i njihove interakcije. Drugim reèima, sa izuzetkom nekolicine autora (primera radi, Ganjea), teoretièari darovitosti nisu skloni pojmovnom razdvajanju nasleđenih i steèenih aspekata darovitosti.

Na kojim nalazima poèiva ovakva konceptualizacija darovitosti? Šta kažu istraživanja koja, prateæi Goltonovu liniju prouèavanja darovitosti, upravo insistiraju na tome da se razluèi udeo nasleđa i sredine, i pronikne u mehanizam nastanka darovitosti? U ovom odeljku biæe ukratko rezimirani osnovni nalazi o izvorima visoke sposobnosti.

Ko daruje: nasleđe ili sredina?

Kada neko dete u određenom domenu manifestuje nivo kompetentnosti koji prilièi odraslom, ili kada odrasla osoba svojim postignuæem pomera granice nekog domena – šta zapravo stoji iza toga?

Poèetna pozicija. Prvi nauèno-empirijski odgovor na ovo pitanje glasio je da je „genijalnost nasledna“ – da, dakle, neoèekivano visoko postignuæe poèiva na visokim urođenim kapacitetima. Ali kako razumeti ovu tezu? Bilo bi svakako pogrešno tumaèiti je kao tvrdnju o darovitosti bez razvoja i o „rođenim genijima“ u doslovnom smislu, buduæi da znaèaj vežbanja (training) za dostizanje visokog nivoa postignuæa nije poricao ni sam Golton (Ericsson, 2003). Ono što njegova teza o naslednoj genijalnosti zapravo negira jeste moguænost sredine da sama kreira talenat. Umesto toga, ovo stanovište implicira da je darovitost otpoèetka tu, i da njen razvoj može da se shvati samo kao „odmotavanje“ (unfolding) u okrilju neke sredine, a ne kao pojavljivanje dara pod dejstvom sredinskih faktora. U skladu s tim, Golton je tvrdio da odgovarajuæi nasledni kapaciteti postavljaju gornju granicu uèinka koja, kada se dostigne, „ne može biti prevaziđena nikakvim obrazovanjem ili trudom“ (Galton, 1869, prema Ericsson, 2003). Stotinak godina kasnije, kada je nastupila era kompjutera, Goltonova teza prevedena je na jezik novog doba kao teza o nepromenljivom „neuralnom hardveru“.

„The sky is the limit“ – namensko vežbanje (deliberate practice). No, da li ljudi zaista funkcionišu kao kompjuteri? Anders Erikson (Ericsson, 2003) dokazuje da su, za razliku od kompjutera, „gotovo svi aspekti ljudskog tela i nervnog sistema promenljivi“ i dovodi u sumnju postavku da „fiksirani urođeni kapaciteti ogranièavaju neèiju sposobnost da ostvari najviše nivoe postignuæa“. Prouèavajuæi efekte produženog vežbanja (extended practice) i ekspertsko/izuzetno postignuæe, ovaj autor je došao do zaključka da potonje ne poèiva na navodno nepromenljivim baziènim kapacitetima, veæ na složenim mehanizmima koji su domenospecifièni i steèeni „relevantnim iskustvom“. Ključni faktor izuzetnog postignuæa, po njegovom mišljenju, nije „talenat“ u smislu neke urođene sposobnosti koja maltene automatski vodi vrhunskim uèincima,[41] veæ kolièina namenskog vežbanja – vežbanja koje je, obièno uz

[41] Mislim da sam ovim verno prenela Eriksonovu implicitnu definiciju talenta. Takođe, reè talenat

pomoæ profesora ili trenera, osmišljeno tako da se uvek ide 'korak dalje' od aktuelnog, utvrđenog nivoa postignuæa. Prema navodima Grigorenkove, Erikson i saradnici „nisu našli nikakve 'urođene predispozicije' koje bi bile neophodne za ekspertsko postignuæe, niti neki tip ekspertize koji se ne bi mogao steæi istrajnim vežbanjem" (Ericsson, 1996 i Ericsson & Lehman, 1996, prema Grigorenko, 2003). Blisko Eriksonovom je i stanovište koje zastupaju Hau, Dejvidsonova i Sloboda (Howe, Davidson & Sloboda, 1998) sugerišuæi, na osnovu sopstvene analize relevantnih nalaza, da bi „razlike u ranom iskustvu, preferencijama, životnim prilikama, navikama, treningu i vežbanju mogle biti stvarne determinante izuzetnosti". Hau, štaviše, eksplicitno tvrdi da je „moguæe da uz dovoljnu energiju i posveæenost roditelja i nije tako teško *stvoriti* vunderkinda" (Howe, 1990, prema Winner, 1996; kurziv moj), što predstavlja osnovnu tezu environmentalističkog shvatanja o izvorima darovitosti.

„Goltonovo klatno". Vinerova, međutim, ističe da Eriksonovi nalazi, pa ni drugi podaci o važnosti sredinskih/iskustvenih faktora za postizanje vrhunske kreativnosti ili ekspertize u nekom domenu,[42] ne mogu da ospore postojanje urođenih razlika u visini početnog potencijala i ne predstavljaju potpuno objašnjenje za neobično visoka postignuæa darovite dece. Istina je da najviše nivoe kompetentnosti u nekom domenu dostižu oni koji najviše rade, ali se prilikom tumačenja ove zakonitosti mora uzeti u obzir i činjenica da su to istovremeno oni koji i pre početka bilo kakve sistematske obuke i vežbanja pokazuju znake izuzetne sposobnosti. Nije li onda verovatnije da upravo zahvaljujuæi toj sposobnosti neka deca vrlo rano počinju formalnu obuku u nekom domenu, istrajavaju u svom radu i imaju najviše koristi od njega? U svakom slučaju, neverovatna postignuæa darovite dece koja se manifestuju *pre* perioda intenzivnog vežbanja i obuke, po svoj prilici moraju biti odraz atipičnog, urođenog potencijala (Winner, 1996; 2000).[43]

Atipična organizacija mozga. Osim što, po mišljenju Vinerove, raspolažemo nepobitnim nalazima da sposobnosti imaju nezanemarljivu naslednu komponentu, danas imamo i „indirektne dokaze da darovita deca i savanti imaju atipičnu organizaciju mozga" koja može biti rezultat genetike, intrauterinog razvoja ili postnatalne traume (Winner, 2000). Istraživanja sugerišu da matematička, muzička i likovna darovitost počivaju na jačoj razvijenosti desne hemisfere i tzv. „anomalnoj dominaciji" koja podrazumeva veæu anatomsku i funkcionalnu simetriju mozga: osobe sa ovom vrstom talenata odlikuju superiorne vizuelno-

stavljena je pod navodnike zato što se ovako pojavljuje u Eriksonovom tekstu, sugerišuæi da ovaj autor zapravo ne veruje u postojanje talenta pre vežbanja.

42 U literaturi o vrhunskim postignuæima, ekspertizi i kreativnosti često se pominje tzv. „pravilo o deset godina" („ten-year rule"), formulisano na osnovu nalaza da je potrebno oko 10 godina rada u nekom domenu da bi se dostigao nivo 'majstora'.

43 Detaljnije o nasleđivanju i epigenetskom razvoju darovitosti kao kompozitne osobine, te o implikacijama tzv. emergentno-epigenetskog modela videti u Simonton, 2005.

spacijalne sposobnosti koje su u nadležnosti desne hemisfere, a kod matematièki nadarenih subjekata utvrđena je i bilateralna reprezentacija jezika, te pojaèana aktivnost ovog dela mozga na određenim zadacima; osim toga, proporcija nedešnjaka među matematièki, muzièki i likovno darovitim osobama daleko je veća nego u populaciji uopšte, kao što je u grupi muzièki i likovno darovitih veća incidencija govornih problema (Winner, 1996; 2000). Vinerova smatra da, sve u svemu, postoji dovoljno podataka o genetskim i neurološkim razlikama između 'normalne' i darovite dece i dovoljno indicija da „sredina ne gradi darovitost od temelja", jer ovaj veća postoji i sastoji se u atipièним biološkim predispozicijama koje omogućavaju brzo napredovanje u određenom domenu (Winner, 2000). Uostalom, zaključuje ona, nikome ne bi palo na pamet da tvrdi kako je mentalna retardiranost isključivo rezultat nedovoljne obuke i vežbanja i da osporava biološke osnove ove pojave – zašto bi onda, ako već priznajemo biološku retardaciju, biološka akceleracija bila nemoguća (Winner, 1996)?

Razvoj na unutrašnji pogon. S jedne strane, možemo da se složimo da darovitost podrazumeva visok *bio*psihološki potencijal i da se ne može 'uzgajati bez semena'; s druge strane, moramo uvažiti èinjenicu da se ovaj potencijal ne manifestuje neposredno, i da darovitost neće nići u vakuumu. Da bi postala vidljiva kroz izuzetna postignuća, makar ta izuzetnost podrazumevala samo naprednost s obzirom na uzrast, a ne pravu kreativnost ili ekspertizu, darovitost zahteva odgovarajuće sredinske uslove, u najmanju ruku – prostor za rast kroz upražnjavanje određene aktivnosti. Da li to onda znaèi jednak doprinos sredine u nastanku darovitosti? È ini se da je odgovor implicitno sadržan u određenju darovitosti koje daje Elen Viner, u kome se motivacija i samosvojno ovladavanje domenom smatraju inherentnim svojstvima izuzetne sposobnosti (videti str. 38). Pokušaću najpre da pokažem kako zapažanja ove autorke o odnosu motivacije i sposobnosti izoštravaju našu sliku o determinantama darovitosti, a zatim, kako to èini podatak da darovite osobe umnogome samostalno ovladavaju 'svojim' domenom.

a) Motivacija. „ž elja da se naporno radi na neèemu, da se satima vežba i istražuje, dolazi iznutra, a ne spolja. Takva intrinzièka motivacija po pravilu se javlja kada postoji visoka urođena sposobnost, dok god roditelji pružaju dovoljno ohrabrenja i podrške. ž udnja da se neèim ovlada predstavlja neminovan deo talenta" (Winner, 1996). Sugerišući da motivacija nije uzrok, već rezultat visoke sposobnosti (koji onda predstavlja pogon za vežbanje i dalje unapređivanje talenta), Vinerova se elegantno obraèunala sa gledištem koje, zanemarujući urođene razlike u sposobnosti, tvrdi da su motivacija i vežbanje primarne determinante darovitosti. Ali to nije sve: istièući da je izvor motivacije u osobi (taènije, u njenom talentu), a ne u sredini, ona je argumente o znaèaju vežbanja izbila iz ruku environmentalista – stavljajući ih u ruke nativistima, ali implicitno uvodeći u igru i èesto zapostavljeni faktor „aktivnosti jedinke".

b) Samosvojno ovladavanje domenom. Neposrednije o ovom faktoru razvoja darovitosti govori zapažanje da je „darovitoj deci potrebna minimalna pomoæ i podupiranje (scaffolding) odraslih da bi savladala svoj domen i da ona u velikoj meri poduèavaju sama sebe. Otkriæa do kojih dolaze su uzbudljiva i motivišuæa, i *svako od njih vodi darovito dete sledeæem koraku.* Èesto, ova deca samostalno *otkrivaju pravila domena i iznalaze nove, idiosinkratiène* naèine rešavanja problema“ (Winner, 1996; kurziv moj). U ovom opisu spontanog funkcionisanja darovitog deteta nailazimo kako na znake „namenskog vežbanja“, u skladu sa Eriksonovom definicijom ovog pojma (prvi kurziv), tako i na indikatore kreativnosti[44] (drugi kurziv). Šta nam to govori o mehanizmu nastanka darovitosti? Svakako, neka aktivnost (upražnjavanje dara, vežbanje) mora da posreduje između biološkog potencijala i njegove manifestacije kroz izuzetna postignuæa, ali buduæi da njeno uporište nije u sredini („pomoæi profesora i trenera“ ili „podsticanju roditelja“), veæ u darovitoj osobi samoj, ova aktivnost sama po sebi predstavlja izuzetno postignuæe. Samostalno ovladavanje domenom stoga nesumnjivo jeste *izraz* darovitosti; ujedno, međutim, ova procesna manifestacija visokog biopsihološkog potencijala predstavlja i primarni psihološki *faktor razvoja* izuzetne sposobnosti, na koji se kasnije naslanjaju formalna obuka i sredinski podsticaji, kao faktori *daljeg razvoja* i *aktualizacije* sposobnosti, neophodni da bi se deèja darovitost pretoèila u ekspertizu i kreativnost darovitog odraslog.

III Fenomen u svojoj raznovrsnosti i pokretu

Veæ neko vreme se shvatanje da darovite osobe èine jednu jedinstvenu, homogenu grupu tretira kao „mit“ (Juntune, 1982) koji prenebregava èinjenicu da i unutar ove grupe postoje znaèajne individualne razlike. Osim toga, naroèito sa promenom paradigme u psihologiji darovitosti pojaèalo se interesovanje za to na koji naèin se darovitost prepliæe sa raznim varijablama liènosti i sredine i kakvi su ishodi ove interakcije duž èitave razvojne putanje. Ovaj odeljak posveæen je nalazima i razmatranjima koji su iznikli iz pokušaja da se fenomen darovitosti ‘ulovi’ u svojoj raznovrsnosti i pokretu.

---

[44] Vinerova smatra da su darovita deca „po definiciji kreativna“ (Winner, 1996). Ona, međutim, pravi razliku između kreativnosti nižeg reda (little c creativity) i kreativnosti višeg reda (big C creativity). Dok se prva odnosi upravo na tu sposobnost samosvojnog *ovladavanja* domenom (dakle, samostalnog formulisanja postojeæih pravila i usvajanja veština), druga podrazumeva *proširivanje, modifikovanje* ili èak trajno *transformisanje* domena. Ova distinkcija može se povezati sa Tejlorovom (Taylor, 1959, prema Milinkoviæ, 1980) kategorizacijom nivoa kreativnosti, po kojoj se razlikuju ekspresivna, produktivna, inventivna, inovativna i emergentna kreativnost. Ekspresivna kreativnost podrazumeva slobodno izražavanje nezavisno od originalnosti produkta, i karakteristièna je za decu različitih nivoa sposobnosti. Produktivna i inventivna kreativnost bile bi analogne onome što Vinerova naziva kreativnošæu nižeg reda, dok se inovativna i emergentna kreativnost mogu smatrati višim oblicima kreativnosti.

Dimenzije razlièitosti

„Darovitost i talenat pojavljuju se u neverovatno raznovrsnim oblicima, vidovima i velièinama. Neke darovite osobe su samo blago iznad proseka u pogledu kriterijuma koje primenjujemo, dok ih druge toliko nadmašuju da se to samo retko može sresti; neke osobe su darovite/talentovane u samo jednoj oblasti, dok su druge kanda neobièno sposobne u gotovo svim domenima. […] Neke imaju visoko postignuæe i brzo upijaju podatke, dok druge primenjuju znanje na nove i originalne naèine“ (Passow, 1981). Èini mi se da ove tri dimenzije razlièitosti među darovitima zaslužuju poseban osvrt.

Nivo darovitosti

Darovita deca su svakako napredna s obzirom na svoj uzrast, ali kategorija darovitosti ponekad se proteže od one dece „èiji je razvoj blago napredan, do one èiji je razvoj zapanjujuæi“ (Robinson, 2000). Autori koji insistiraju na veæoj preciznosti razlikuju stoga (bar) tri nivoa unutar ove kategorije: umerenu darovitost, ekstremnu (izrazitu, visoku) darovitost i tzv. vunderkinde (prodigies).[45]

Ekstremno darovita deca. Kao što je reèeno, pored uzrasne naprednosti u određenom domenu (koja se uglavnom može ‘meriti’ godinama), ekstremno darovitu decu odlikuje „žudnja da se ovlada“ znanjima i veštinama tog domena i sposobnost da se to èini u velikoj meri samostalno.

Vunderkindi. Iste kvalitativne dimenzije izuzetnosti (visoka intrinzièka motivacija i samostalno napredovanje u domenu talenta) karakterišu i vunderkinde, ali je njihova naprednost s obzirom na uzrast još veæa: „vunderkindi su deca koja se istièu postignuæem koje ne samo da ‘obeæava’, nego je impresivno i po kriterijumima koji važe za odrasle“ (Robinson, 2000). Drugim reèima, u domenu svoje darovitosti vunderkindi funkcionišu na nivou odraslog eksperta, a taj nivo, prema Feldmanovom određenju, dostižu pre svoje desete godine (Feldman, 1986; 1993).

Vunderkindi i ekstremno darovita deca verovatno predstavljaju prototip laièkog shvatanja darovitosti: oni su olièenje ‘razvoja u èizmama od sedam milja’, koji izlazi iz okvira razvojnih mapa i pomera granice naših pojmova deteta i odraslog.

Umereno darovita deca. Epitet „umerene darovitosti“ odnosi se na decu èija se sposobnost u nekom domenu neosporno može okarakterisati kao natproseèna, koja, međutim, nije toliko izuzetna da bi proizvela razvojnu prednost od nekoliko godina i da bi se oglasila istim kvalitativnim pokazateljima kao sposobno-

[45] Ganje (Gagné, 2005) predlaže još finiju podelu na pet nivoa darovitosti: blagu (iznad 1.3 SD), umerenu (iznad 2.3 SD), visoku (iznad 3.0 SD), izuzetnu (iznad 3.7 SD) i ekstremnu darovitost (iznad 4.3 SD). Svaku sledeæu kategoriju èini najboljih 10% pripadnika prethodne kategorije.

sti vunderkinda ili ekstremno darovite dece (Winner, 1996). Umereno darovita deca su veoma radoznala i motivisana da napreduju u domenu u kome se manifestuje njihova darovitost, ali se njihov odnos prema tom domenu ne može okvalifikovati kao pasija – njihova motivacija ne podrazumeva onu neutaživu žeđ za znanjem i 'opsesivno' interesovanje koje odlikuje ekstremno darovitu decu. Sve ovo ne znaèi da umereno darovita deca ne mogu da postignu izvanredne rezultate o domenu svog talenta. No, da bi savladala ono što ekstremno darovitoj deci, bar naoko, ide 'kao od šale', umereno darovita deca moraju da ulože više rada i truda i, što je važnije, potrebno im je sistematsko podupiranje odraslih, kako u vidu obuke, tako i u vidu eksplicitne podrške i hrabrenja.

Da li se osobe koje manifestuju različite nivoe darovitosti razlikuju i u pogledu drugih odlika liènosti? Ako se, kako Vinerova navodi, umereno daroviti kvalitativno razlikuju od ekstremno darovitih i vunderkinda, da li to podrazumeva i različit kvalitet doživljaja sebe? Iako teorijska razmatranja sugerišu potvrdan odgovor na ovo pitanje, empirijski nalazi ne govore mu dosledno u prilog. Ispitujući psihosocijalnu prilagođenost ekstremno i umereno darovitih učenika, Norman i saradnici (Norman et al., 1999) nisu uspeli da potvrde nalaze nekih prethodnih istraživanja koji su ukazivali na slabiju prilagođenost izrazito darovitih osoba. Njihovi rezultati pokazuju da između ove dve grupe darovitih učenika nema značajnih razlika ni na jednoj od ispitivanih dimenzija socio-emocionalne prilagođenosti, naime, self-konceptu, emocionalnoj nezavisnosti i anksioznosti.

Domen i polje u kome se manifestuje darovitost

Razmatrajući koncepcije darovitosti u prvom delu ovog poglavlja, istakla sam koliko su važnu ulogu u njima dobili domeni: pošto je pojam sposobnosti rašèlanjen na više nezavisnih komponenata, domen je postao neka vrsta liènog imena u porodici izuzetnih sposobnosti; štaviše, uvođenjem shvatanja da darovitost i nije u individui, već da nastaje kroz njenu interakciju sa određenim domenom, to 'ime' (muzièka, likovna, verbalna…) preraslo je u suštinsku odrednicu 'identiteta' pojedinih vrsta darovitosti.

Sada se sa stanovišta empirijskih nalaza možemo zapitati: kakav je značaj domena? Da li u različitim oblastima postoje različite darovitosti, ili se sve one ipak svode na jednu te istu sposobnost? Da li domen uistinu definiše sveukupan kvalitet darovitosti?

Neujednačeni profili sposobnosti. Iako se odustalo od koncepcije darovitosti kao jednog opšteg kognitivnog kapaciteta, iskustvo nas uči da globalno darovite osobe[46] ipak postoje. Njihova izuzetnost očituje se veoma rano, a na školskom uzrastu briljiraju u svim predmetima i postižu visoke rezultate na svim testovi-

[46] Pored „globalne darovitosti", koriste se i izrazi univerzalna ili omnibus darovitost, te multipotencijalnost (multipotentiality).

ma intelektualnih i školskih sposobnosti (Winner, 1996). Da li to znaèi da se prenaglilo sa poimanjem darovitosti kao domenospecifiènog kvaliteta? Po svemu sudeæi, ipak ne. Globalna darovitost jeste empirijska èinjenica, ali èinjenica koja ne predstavlja pravilo nego izuzetak. Brojna istraživanja opskrbila su nas dokazima da darovite osobe èešæe poseduju neujednaèen, „nazupèen“ ili cik-cak profil sposobnosti i da se darovitost u umetnièkim i drugim neakademskim domenima (npr. sportu) ne može objasniti visokom opštom inteligencijom (Winner, 1996; 2000). Likovna i muzièka darovitost, na primer, poèivaju na vizuelno-spacijalnim i nekim još specifiènijim sposobnostima i ne pokazuju naroèito visoke korelacije sa merama verbalne inteligencije i logièko-matematièkog rezonovanja.[47] No, najjaèi dokaz da visoka opšta inteligencija ne predstavlja nužan sastojak ovih vrsta darovitosti, pružaju sluèajevi darovitih savanata – osoba koje su mentalno zaostale (IQ 40-70), ali koje u jednom uskom domenu (najèešæe su to baš crtanje ili sviranje, te brzo raèunanje ‘u glavi’) pokazuju natproseènu sposobnost.[48] Premda se likovna i muzièka darovitost savanata èesto diskredituju kao puka „fotografska“ ili „magnetofonska“ veština, podrobnija analiza pokazuje da njihova postignuæa nisu isključèivo reproduktivna i da poèivaju na nekoj sposobnosti višeg reda nego što je to samo memorija (Winner, 1996). Ovo, pak, potvrđuje tezu da se dotièna izuzetna sposobnost umnogome ispoljava nezavisno od strogo intelektualnih kapaciteta.

Štaviše, empirijski podaci sugerišu da ni intelektualna darovitost ne podrazumeva izuzetnost u svim akademskim domenima i da se može dalje granati na specifiènije talente (Winner, 1996; 2000). Ne ulazeæi sada u pitanje koje to posebne dimenzije èine intelektualnu darovitost (pošto æe to biti razmatrano u okviru 2. poglavlja), možemo da zaključèimo da darovitost, u smislu izuzetne sposobnosti, premda se ponekad prostire i kroz nekoliko domena, po pravilu jeste domenospecifièan fenomen. I, što je takođe važno, ovo nije èinjenica koju registruju samo analize struènjaka i psihološki instrumenti. Istraživanja u kojima je fokus pomeren sa utvrđivanja objektivnih korelacija na pitanje kako same darovite osobe i njihovi nastavnici opažaju odnose među sposobnostima, pokazuju da ove dve kategorije ispitanika prave razliku između verbalne, analitièke, kreativno-umetnièke i motorne darovitosti (Guskin, Peng & Majd-Jabbari, 1988).

Razlièiti termini? Ako intelektualna i umetnièka darovitost zaista predstavljaju dve fundamentalno razlièite sposobnosti, da li je onda opravdano uvesti između njih i oštriju terminološku distinkciju? U praksi, to se èesto i èini – među

---

[47] Zapravo, likovni talenat ne pokazuje nikakvu vezu sa verbalnim IQ-om, dok između muzièke darovitosti i verbalnog IQ-a postoji pozitivna, ali niska korelacija (Winner, 1996; 2000).

[48] Treba istaæi da nisu svi savanti daroviti. Pojam „savant“ se u principu odnosi na osobe koje, premda mentalno zaostale (a èesto i autistiène), u jednom domenu funkcionišu na nivou proseka, takoreæi ‘normalno’. Ako, pak, njihova sposobnost u tom domenu daleko prevazilazi prosek, onda je reè o darovitim savantima, ili, kako Vinerova kaže, savantima-vunderkindima (savant-prodigies) (Winner, 1996).

mnogim struènjacima i laicima veæje uvreženo razlikovanje darovitosti i talenta. Pri tom, etiketa darovitosti ostaje rezervisana za one koji su izuzetni u akademskim domenima, dok se za osobe visokih umetnièkih ili fizièkih sposobnosti tradicionalno vezuje naziv „talentovani“.[49] Iako ova distinkcija može delovati kao dobro rešenje, èini se da joj ipak nedostaje odgovarajuæe nauèno (psihološko i lingvistièko) utemeljenje. Istina je da umetnièka i akademska darovitost ne podrazumevaju istu sposobnost, ali s druge strane ne može se reæi ni da su to dve suštinski razlièite pojave (Olenchak, 1999; Winner, 1996; uporediti takođe sa Gardnerovim stanovištem o statusu razlièitih sposobnosti, odeljak 1.1). Kako Vinerova istièe, bez obzira na to u kom se domenu manifestuju, izuzetne sposobnosti definisane su istim baziènim karakteristikama (naprednost, samostalnost i unutrašnja motivacija u ovladavanju domenom), nastaju na osnovu istog mehanizma i imaju niz zajednièkih korelata u sferi personalnih i porodiènih kvaliteta (Winner, 1996). Osim toga, ne treba zaboraviti da pripisivanje razlièitog znaèenja terminima „dar“ i „talenat“ predstavlja i svojevrsnu lingvistièku nelogiènost, buduæi da se u ovim okvirima te dve reèi s pravom tretiraju kao sinonimi.[50]

Prema tome, možemo da zaključimo da darovitost i talenat predstavljaju dva izraza za jedan jedinstven pojam i jedan te isti fenomen; finije razlikovanje unutar ovih kategorija (pojma i fenomena darovitosti/talenta), za kojim svakako postoji potreba, može se postiæi specifikovanjem domena ili vrste izuzetne sposobnosti, a ne variranjem osnovnog pojma – inaèe bismo bili u prilici da objašnjavamo kako je dar akademski talenat, a talenat umetnièka nadarenost, što oèito nema mnogo smisla.

Specifièni profili liènosti i porodica. Premda, kao što je reèeno, osobe darovite u razlièitim domenima imaju mnoge zajednièke karakteristike, njihovi profili liènosti i profili njihovih porodica pokazuju i određene specifiènosti. Tako, na primer, Blumova istraživanja (Bloom, 1985, prema Winner, 1996) sugerišu da porodice muzièki darovite dece imaju mnogo direktivniju ulogu u razvoju talenta od porodica sa likovno darovitim detetom.

Sve ovo, naravno, ne znaèi nužno da domen oblikuje darovitu osobu i odnose u njenoj porodici. Važno je imati na umu da veza između osobina liènosti ili

[49] Neki autori prave drugu vrstu razlike između darovitosti i talenta: Ganje (Gagné, 1995; 1997; 2005) koristi ova dva izraza da bi napravio distinkciju između „prirodne“ (dar) i „sistematski razvijene“ sposobnosti (talenat); upravo obrnuto, Feldman (1986) vezuje pojam talenta za potencijal, a pojam darovitosti za postignuæe; Robinsonova (Robinson, 2005) smatra da talenat treba da se odnosi na domenospecifiène, a darovitost na opštije sposobnosti; najzad, u Feldhuzenovoj koncepciji (Feldhusen, 1986), talenat – definisan kao domenospecifièna sposobnost – predstavlja jednu od komponenata (subkategoriju) darovitosti.

[50] One ne samo da imaju isto preneseno znaèenje („izuzetna sposobnost za nešto, prirodna sposobnost“), veæsu vrlo bliske i po svom osnovnom znaèenju. I talenat („antièka novèana jedinica“, a u Novom zavetu i „povereno bogatstvo, povereno dobro“) i dar predstavljaju, naime, izvesnu vrednost, bogatstvo ili dobit.

porodice darovitih osoba i domena u kome se manifestuje talenat može biti dvosmerna: kao što je moguæe da se određena ponašanja javljaju kao odgovor na zahteve domena, tako je moguæe i da darovita osoba, pored izuzetne sposobnosti, poseduje druge dispozicije koje je usmeravaju ka određenom domenu, ili to èini porodica u skladu sa svojim prethodnim sklonostima.

Razlièiti tipovi darovitosti asocirani su sa razlièitim crtama liènosti i u oèima nastavnika: jedna studija pokazuje da i iskusni nastavnici, i poèetnici, pripisuju razlièite atribute uèenicima èiji se talenat manifestuje u razlièitim domenima (Guskin, Peng & Simon, 1992). Nažalost, ostaje otvoreno pitanje da li je ovaj nalaz odraz finog opažanja stvarnih razlika između pojedinih vrsta darovitosti, ili ga treba tumaèiti kao proizvod nastavnièkih stereotipa.

Zahtevi i nagrade domena – domenospecifièno iskustvo darovitosti. Zanimljiva pitanja iskrsavaju kada zamislimo dva globalno darovita deteta koja se upuštaju u ovladavanje razlièitim domenima. Njihove sposobnosti oèito se ne razlikuju, no da li æe se i po èemu razlikovati dalji razvoj njihove darovitosti? Ono što takav misaoni eksperiment, èini mi se, jasno ilustruje jeste to da su unapređivanje i aktualizacija talenta skopèani sa nizom domenospecifièn ih aktivnosti koje povratno deluju na sveukupno iskustvo darovitosti. Kako Èiksentmihalji piše, „među domenima postoje razlike u pogledu toga gde, kako i sa kim se obavlja neka aktivnost, a ove razlike, sa svoje strane, utièu na to kako se ta aktivnost doživljava, pa otud i na vrstu nagrade koju ona pruža“ (Csikszentmihalyi et al., 1993). Ukratko, buduæi da svaki domen postavlja specifiène zahteve, nudeæi za uzvrat i razlièite nagrade, darovitost u razlièitim domenima predstavlja donekle drugaèije iskustvo.

Ne pretendujuæi na iscrpno poređenje domena u pogledu zahteva koje ukljuèuju, pomenuæu samo one razlike u zahtevima koje najuoèljivije oblikuju iskustvo darovitosti i trasiraju njen razvoj: dok je u nekim oblastima uspeh nezamisliv ako se propusti prilika za rano ukljuèivanje u domen, druge dozvoljavaju i tzv. „kasno cvetanje“, tj. moguænost da se darovitost oglasi tek u ranom odraslom dobu; u nekim domenima je gotovo nemoguæe napredovati bez rane formalne obuke, drugi, pak, ostavljaju prostor za dug period samostalnog uèenja; rigorozne selekcije i takmièenja u okviru nekih domena postoje veæna deèjem uzrastu, dok se darovite osobe iz drugih domena tek kasnije suoèavaju sa njima; iako aktualizacija dara u bilo kom domenu podrazumeva odricanje od zabave i društva, neki domeni više od drugih zahtevaju rad u samoæi; najzad, neki domeni na gotovo svim instancama podrazumevaju kreativnost, dok se u drugim domenima kriterijumi uspešnosti uglavnom mogu zadovoljiti i ekspertizom (razlike između ‘kreativne’ i ‘nekreativne’ darovitosti razmatraju se u nastavku teksta).

Kako se, s druge strane, razlikuju nagrade koje pružaju domeni? Najoštrija je verovatno razlika između domena koji – usled moguænosti za umetnièku i/ili fizièku ekspresiju – pružaju neposrednu nagradu i zadovoljstvo, i onih domena u

kojima je gratifikacija èesto odložena (Csikszentmihalyi et al., 1993). Èiksentmihaljijevi podaci pokazuju da umetnièki i fizièki daroviti adolescenti, u trenutku kada su angažovani u domenu svog talenta, imaju više pozitivnih oseæanja i jaèu intrinzièku motivaciju nego intelektualno daroviti adolescenti.

Kreativna darovitost

Sa stanovišta veæine savremenih koncepcija, pojam „kreativne darovitosti“ može samo da predstavlja pleonazam, buduæi da se u njima zastupa teza da je darovitost po definiciji kreativna (videti odeljak 1.1). Ipak, kreativna darovitost se još uvek èesto razmatra kao posebna vrsta darovitosti, a kreativne darovite osobe ispituju kao specifièna grupa unutar populacije darovitih.

No, kada je darovitost bliže određena kao kreativna, na šta se ovaj atribut zapravo odnosi? Da li, kao što je to sluèaj sa drugim vrstama darovitosti (verbalnom, muzièkom, likovnom…), na neku posebnu sposobnost, skup veština ili „dimenziju inteligencije“ (Sternberg & Lubart, 1993)? Ili na određenu dispoziciju liènosti koja dopunjuje izuzetnu opštu sposobnost? Ili, pak, na proizvod specifiène konstelacije sposobnosti – ne nužno vrhunskih – i niza vanintelektualnih faktora (Sternberg & Lubart, 1993)? Možda, najzad, na prirodu domena? Ne ulazeæi ovde u evaluaciju razlièitih određenja pojma kreativnosti,[51] pokušaæu da prikažem šta razlikuje „kreativnu“ od „nekreativne“ darovitosti, prema mišljenju i nalazima onih koji razmatraju kognitivne aspekte kreativnosti, s jedne strane, i onih koji su usmereni na afektivne i druge vanintelektualne dimenzije kreativnosti, s druge.

Specifièan profil sposobnosti i veština. Autori koji kreativnosti pristupaju sa kognitivnog stanovišta („the cognitive approach to creativity“ ili „the creative cognition approach“) smatraju da ona predstavlja posebnu vrstu sposobnosti ili dimenziju intelekta, te da kreativno darovite osobe nadmašuju ostale u pogledu određenih kognitivnih kvaliteta. „Kreativno darovite osobe sposobne su da vide probleme na samosvojan naèin, da divergentno misle o moguæim rešenjima, i da koriste procese uviđanja da bi rešile neki problem“ (Sternberg & Lubart, 1993). Dok se Sternberg sa saradnicima najviše bavio ulogom *uviđanja* – selektivnog kodiranja, selektivnog poređenja i selektivnog kombinovanja – u stvaralaèkom procesu, zaključujuæi da kreativno darovite osobe efikasnije ili èešæe od drugih koriste ove komponente inteligencije (Sternberg & Lubart, 1993), drugi istraživaèi obratili su naroèitu pažnju na sposobnost pronalaženja – naspram pukog rešavanja – problema (Runco & Nemiro, 1994). *Pronalaženje problema* (problem finding) podrazumeva „one aktivnosti, procese i događaje koji prethode rešavanju jasno formulisanog problema“ (Dillon, 1982, prema Starko, 2000) i

[51] Najèešæe se i polazi od toga da je kreativnost multidimenzionalna, što dozvoljava razlièite pristupe ovom fenomenu i razlièite operacionalizacije ovog konstrukta (Cropley, 2000; Fishkin & Johnson, 1998; Ward, Saunders & Dodds, 1999).

„predstavlja ključnu fazu u kreativnom procesu“ (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976, prema Delcourt, 1993). Sa ovog stanovišta, kreativno darovite osobe u bilo kom domenu ističu se time što „dovode u pitanje očigledno – ne zato što imaju potrebu da protivreče, već zato što pre svih drugih uočavaju nedostatke prihvaćenih objašnjenja. One naslućuju probleme pre nego što ovi postanu očigledni i u stanju su da ih definišu“ (Csikszentmihalyi, 1996, prema Starko, 2000). Treća ‘struja’ unutar kognitivnog pristupa kreativnosti razrađuje i istražuje koncept *divergentnog mišljenja* kao ‘najstarije’ i nedvosmisleno važne komponente kreativne sposobnosti (Runco, 1993). Najzad, Ranko (Runco, 2005) ističe i značaj tzv. *veština interpretacije i transformacije* za kreativno mišljenje: nužni uslov stvaralaštva, smatra on, predstavlja kognitivni potencijal da se konstruišu originalna i smislena tumačenja iskustva, koji počiva na procesu *asimilacije* (u Pijažeovom smislu).

Važno je istaći da nijedna od pomenutih veština ne iscrpljuje potpuno pojam kreativnog mišljenja i sama za sebe ne objašnjava razliku između kreativnih i nekreativnih osoba; unutar kognitivnog pristupa kreativnosti vlada ‘politika miroljubive koegzistencije’ i saglasnost da „kreativna sposobnost“ predstavlja skup različitih kognitivih veština (Fuchs-Beauchamp et al., 1993; LaFrance, 1995; Mumford, 1998; Runco, 1993). S druge strane, nerešeno je pitanje da li je kreativna sposobnost domenospecifična ili generalna: rezultati istraživanja sugerišu da se kreativnost neke osobe obično izražava samo u određenim domenima i da postoje značajne intraindividualne razlike u kreativnoj sposobnosti s obzirom na vrstu zadatka (Han & Marvin, 2002; Runco, 1987), no Plaker smatra da ovi nalazi predstavljaju metodološki artefakt i da, prema tome, nisu konačan dokaz o domenospecifičnosti kreativne sposobnosti (Plucker & Runco, 1998).

Ne samo da se razlike između kreativnih i nekreativnih osoba ne mogu do kraja rasvetliti ako se ispituje samo jedna kognitivna veština, nego je to nemoguće učiniti bez razmatranja kvalitativnih dimenzija kreativnog mišljenja. Analizirajući kvalitet dečjih odgovora na testu divergentnog mišljenja, Dudekova i Vero otkrili su da, u poređenju sa kontrolnom grupom, odgovori visoko kreativnih ispitanika sadrže značajno više indikatora regresije i zaključili da kapacitet za visoko kreativno mišljenje podrazumeva zadržavanje „kontakta sa haotičnim primarnim procesom koji ne poštuje nikakva pravila i konvencije“ (Dudek & Verreault, 1989, prema Runco, 1993). Obraćanje pažnje na kvalitativne dimenzije kreativnog mišljenja blisko je gledištu da kreativnost zahteva određene „sklonosti i osetljivosti“, a ne samo kognitivne veštine (Runco, 1993; Selby, Shaw & Houtz, 2005), što nas uvodi u razmatranje afektivnih i drugih vanintelektualnih dimenzija kreativne darovitosti.

Specifičnosti u profilima ličnosti i porodica. Brojna istraživanja osnažuju gledište da se kreativne darovite osobe od darovitih, ali nekreativnih razlikuju pre svega u pogledu određenih osobina ličnosti, porodičnog profila i razvojne istorije (Winner, 1996; Olszewski-Kubilius, 2000).

Dok tipièna darovita osoba odrasta u kohezivnoj porodici, prvenstveno usmerenoj na razvoj i dobrobit deteta, kreativne osobe po pravilu potièu iz porodica u kojima su odnosi 'zategnuti' i gde se koriste nekonvencionalne metode vaspitavanja i socijalizacije (Albert, 1978, prema Olszewski-Kubilius, 2000). Èesto su ove osobe unutar svoje porodice suoèene sa visokim oèekivanjima koja, međutim, nisu praæena toplom podrškom, kao što je to sluèaj kod druge darovite dece, veæ su, naprotiv, zasiæena određenom vrstom konflikta (Albert & Runco, 1986). Uopšte uzev, nalazi retrospektivnih studija sugerišu da kreativne darovite osobe odrastaju u donekle ometajuæim (disruptive) ili traumatiènim okolnostima, koje podrazumevaju iskustva kao što su: gubitak roditelja ili voljenog brata/sestre, roditeljsko odbacivanje, zanemarivanje ili disfunkcionalnost, sukob između roditelja, podvrgavanje strogoj disciplini, prezaštiæenost, usamljenost, nesigurnost usled siromaštva ili fizièki hendikep (Olszewski-Kubilius, 2000; Piirto, 1998; Selby, Shaw & Houtz, 2005; Simonton, 1998; Winner, 1996). Mnogi autori zastupaju tezu da upravo stresne okolnosti razvoja stvaraju psihološke uslove koji pospešuju pojavu kreativnosti (detaljnije videti u Olszewski-Kubilius, 2000).

O kojim psihološkim predispozicijama je reè? Preciznije, koje to odlike liènosti izdvajaju stvaraoce od drugih darovitih osoba? Spisak osobina je dug, ali među autorima postoji priliène saglasnost u pogledu širih kategorija i sveukupne organizacije liènosti koji odlikuju kreativne osobe. Možda je najbolje poæi od Gardnerovog upeèatljivo formulisanog zapažanja da su stvaraoci „konstitucionalno nezadovoljni statusom *quo*" (Gardner, 1994, prema Olszewski-Kubilius, 2000; videti takođe Albert & Runco, 1986). U svetlu ove opaske lako je razumeti nalaz da su stvaraoci ne samo sposobni da *podnose tenziju i tolerišu dvosmislenost* (Daniels, 1998; Selby, Shaw & Houtz, 2005; Sternberg & Lubart, 1993), veæ i da aktivno teže stanjima napetosti i izražavaju preferenciju za asimetrièno, asinhrono i kompleksno (Olszewski-Kubilius, 2000). Na istoj temeljnoj karakteristici poèiva verovatno i *potreba kreativnih osoba za novim, drugaèijim i izazovnim*, te njihova *želja da rastu*, što se na nivou pojedinaènih crta liènosti odražava kao radoznalost, razigranost, sklonost preuzimanju rizika, buntovništvo, avanturizam i otvorenost za iskustva (Daniels, 1998; Gardner, 2000; Piirto, 1998; Selby, Shaw & Houtz, 2005; Sternberg & Lubart, 1993). Osim toga, stvaraoce odlikuje nezavisnost koja nadilazi onu svojstvenu veæini darovitih osoba i prerasta u *samodovoljnost*, a manifestuje se kao potreba za privatnošæu i samoæom, nekonvencionalnost i odbacivanje stereotipa, unutrašnji lokus kontrole i evaluacije, te visoko samopouzdanje (Albert & Runco, 1986; Freeman, 2005; Gardner, 2000; Daniels, 1998; Olszewski-Kubilius, 2000; Piirto, 1998; Selby, Shaw & Houtz, 2005; Sternberg & Lubart, 1993; Winner, 1996). Na slièan naèin, kada je reè o motivaciji kreativnih osoba, posveæenost prelazi u *samopregor* i spremnost da se istraje i u susretu sa najveæim izazovima (Gardner, 2000; Piirto, 1998; Selby, Shaw & Houtz, 2005; Sternberg & Lubart, 1993;

Winner, 1996). Takođe, kreativnim darovitim osobama èesto se pripisuje naroèita *estetska osetljivost* (Albert & Runco, 1986; Daniels, 1998; Innamorato, 1998; Kay, 2000; Selby, Shaw & Houtz, 2005) koja nije ogranièena na umetnièke domene, veæ podrazumeva potrebu da se za problem bilo koje vrste iznedri najelegantnije rešenje. Najzad, sažimajuæi različite karakteristike kreativnih osoba u jedinstven profil, mnogi istraživaèi primeæuju da ove osobe odlikuje *spoj protivreènih tendencija:* pronicljivosti i naivnosti, konstruktivnosti i nezadovoljstva, velike fizièke energije i èestog mirovanja, samouverenosti i skromnosti, distanciranosti i ukljuèenosti, razigranosti i samodisipline itd. (Selby, Shaw & Houtz, 2005).

Imajuæi u vidu ovakav sklop osobina, razumno je zapitati se na koji naèin kreativna osoba zadržava psihièku ravnotežu? Odgovor nekih autora bi glasio da ona to i ne èini, i po svoj prilici bio bi argumentovan nalazom da kreativne osobe odlikuje blagi neuroticizam (Gardner, 2000), te da se u ovoj specifiènoj populaciji èešæe mogu sresti i drugi oblici ili znaci *psihopatoloških pojava* (Neihart, 1998b; Piirto, 1998; Winner, 1996). Drugi bi, pak, izneli tezu da kreativne osobe kroz proces stvaralaštva zadovoljavaju i uravnotežavaju svoje emocionalne potrebe (Olszewski-Kubilius, 2000) i na taj naèin *efikasno koriste svoju emocionalnu nestabilnost* (Stein, 1974, prema Selby et al., 2005).

Razvoj i ishodi darovitosti

Da bi slika o fenomenu darovitosti bila upotpunjena, potrebno je da se odgovori na još nekoliko pitanja: prvo, šta se dešava kada u igru uvedemo i vremensku dimenziju, tj. kako izgleda darovitost u pokretu? Drugo, imajuæi u vidu da se dimenzije različitosti razmatrane u prethodnom odeljku mogu ukrštati na mnogo naèina, koliko darovitost zapravo ima lica? I konaèno, gde se završava razvoj darovitosti i koji su njeni krajnji ishodi?

4. dimenzija - vertikalne i horizontalne tranzicije[52]

Ako savremene koncepcije obraæaju naroèitu pažnju na dinamiènost i „temporalnu specifiènost“ darovitosti, to je zato što istraživaèi ovog fenomena iznova istièu da se „priroda darovitosti sa uzrastom menja“ (Jackson, 2000; videti takođe Gardner, 2000; Goldsmith, 2000). Koje to vrste promena podrazumeva razvoj izuzetne sposobnosti?

Razvoj veština i izraza. Na poèetku svoje razvojne putanje darovitost se ogleda u tome koliko se brzo, samostalno i uspešno ovladava „fundamentalnim konceptualnim i tehnièkim aspektima“ određenog domena (Goldsmith, 2000).

[52] Ovaj odeljak ne odnosi se na ‘kretanje’ darovite dece kroz stadijume kognitivnog razvoja. To pitanje biæ razmatrano u okviru poglavlja o intelektualnoj darovitosti.

Međutim, „fundamentalnim konceptualnim i tehnièkim aspektima“ nekog domena pre ili kasnije može da ovlada gotovo svako, pa tako darovitost, ‘uzmièuæi pred uzrasnim normama’, mora neprestano da menja svoj lik. Drugim reèima, kriterijumi koji definišu šta predstavlja izuzetno postignuæe – i šta je, prema tome, indikator darovitosti – pomeraju se sa uzrastom darovite osobe, postavljajuæi pred nju nove izazove na tehnièkom, ali pre svega na konceptualnom i ekspresivnom planu ovladavanja domenom. „Ono što ukazuje na prisustvo ozbiljnog talenta, sve više su dubina i bogatstvo razumevanja, snaga i elegancija izražavanja, a ne brzina kojom se stièu veštine. […] Procena talenta postaje usmerena na razvoj sve apstraktnije i složenije konceptualizacije domena, individualnu interpetaciju i rekonceptualizaciju ideja i liènu ekspresiju shvatanja“ (Goldsmith, 2000).

Verovatno najbolju ilustraciju za ovo usložnjavanje zahteva i eventualnu vertikalnu tranziciju u razvoju darovitosti predstavljaju studije Bambergerove (Bamberger, 1986) u kojima su detaljno ispitani i opisani kognitivni izazovi koji stoje iza tzv. „krize srednjeg doba“ u životu muzièki darovitih osoba. „Kriza srednjeg doba“ predstavlja, naime, trenutak kada se muzièki daroviti adolescenti suoèavaju sa zahtevom da dekomponuju i na jednom apstraktnijem nivou ponovo usklade višestruke unutrašnje reprezentacije muzièke strukture, nakon èega njihovo izvoðenje muzike može da dobije jednu refleksivnu ‘notu’, a da pri tom ne izgubi ništa od svoje spontanosti.

Iz domena u domen. „Kako se kriterijumi izuzetnosti u nekom domenu menjaju, tako se može desiti da osobe koje su u njemu pokazivale naprednost […] izvrše transfer svojih elementarnih veština obrade informacija i utvrðenih strategija uèenja i poènu da ih primenjuju u nekom novom domenu“ (Jackson, 2000). Štaviše, izgleda da ovo preusmeravanje darovitosti na drugi domen koji poèiva na istim ili sliènim baziènim sposobnostima, ne predstavlja nikakav izuzetak. Prouèavajuæi „trajektorije talenta“ od detinjstva do ranog odraslog doba na uzorku od šest vunderkinda, Goldsmitova (Goldsmith, 2000) je zaključila da se samo u sluèaju jednog ispitanika razvoj darovitosti može opisati kao „stabilan, kontinuiran i bez znaèajnih odstupanja“; ostali ispitanici su se „okrenuli novim oblastima interesovanja, što je podrazumevalo izvesnu transformaciju ili translaciju u naèinu na koji se njihova sposobnost prvobitno izražavala“ ili su èak „otišli u nekom smeru koji je prilièno udaljen od onoga što je predstavljalo poligon za izražavanje izuzetne rane sposobnosti“. Ovaj nalaz ne iznenađuje mnogo ako imamo u vidu da se rana darovitost javlja samo u ogranièenom broju domena (videti str. 39), a da se vremenom pred darovitim detetom otvara niz novih oblasti. „Odrastajuæi, darovita deca poèinju da se susreæu sa domenima koji su im prethodno bili nedostupni […] Ovi domeni mogu zahtevati sposobnosti i sklonosti sliène onima koje su darovita deca primenjivala u izvornoj oblasti svog talenta, a da pri tom ipak plene neèim novim i samosvojnim. Oni mogu nuditi priliku za intelektualni angažman koji se èini relevantnijim sa stanovišta interesovanja i ciljeva adolescenata, pa tako

darovita osoba biva zaintrigirana moguænošæu da se upusti u prouèavanje neèeg novog“ (Goldsmith, 2000). Kako Džeksonova (Jackson, 2000) primeæuje, dinamiènost darovitosti ne podrazumeva samo moguænost da ova „nikne i gasne“; darovitost tokom svog razvoja pokazuje određenu ‘gipkost’, iskrsavajuæi u donekle disparatnim domenima u razlièitim taèkama razvoja.

Tipovi darovitih osoba

Prisustvo neke izuzetne sposobnosti svakako ima svojevrstan uticaj na dinamiku liènosti i porodice, što stvara niz sliènosti među darovitim osobama. Ono što prethodni odeljak, međutim, jasno ilustruje jeste da se, mimo te izuzetne sposobnosti i onoga što joj je inherentno, darovite osobe znaèajno razlikuju u pogledu svog položaja na brojnim psihološkim i demografskim varijablama (koje su zato nazvane „dimenzijama razlièitosti“).[53] Iako ukrštanjem izuzetne sposobnosti kao konstante sa višestrukim modalitetima dimenzija razlièitosti, darovitost, teorijski gledano, poprima bezbroj lica, izgleda da je moguæe izdvojiti nekoliko tipiènih ishoda tog ukrštanja, što èini polazište za izradu tipologije darovitih osoba.

Na osnovu višegodišnjeg istraživanja darovitih osoba i praæenja literature o darovitosti, Bets i Najhartova (Betts & Neihart, 1988) ponudili su jedan teorijski model za klasifikaciju darovitih, koji je, èini se, jedinstven u svom holistièkom pristupu, odnosno pokušaju da se darovite osobe (taènije, darovita deca školskog uzrasta) razvrstaju uzimajuæi u obzir kognitivne, emocionalne, socijalne i fizièke karakteristike. Rezultat ovog pokušaja je matrica koja „opisuje i poredi potrebe, oseæanja i ponašanja šest razlièitih profila darovite dece“. *Uspešno* darovito dete je po svim spoljnim parametrima dobro prilagođeno – ono postiže visoke rezultate na testovima sposobnosti i postignuæa, ispunjava oèekivanja roditelja i nastavnika i integrisano je u socijalne grupe. Štaviše, reklo bi se da ga odlikuje i pozitivan self-koncept. Međutim, pošto njegova motivacija i slika o sebi poèivaju na priznanju drugih, ono postepeno gubi nezavisnost i kreativnost i vremenom može poèeti da podbacuje. Drugaèije stvari stoje sa *prkosnim* darovitim detetom, koje je visoko kreativno, ali zbog svoje sklonosti da se suprotstavlja sistemu i izaziva autoritete, retko dobija bilo kakvo priznanje za svoj talenat. U društvu vršnjaka ono može pleniti svojim humorom, ali se dešava i to da njegov sarkazam odbija drugu decu. Frustrirano izostankom afirmacije i konfliktnim odnosima sa nastavnicima i roditeljima, prkosno darovito dete obièno manifestuje negativan self-koncept. Treæi tip obuhvata *prikriveno* darovitu decu – najèešæe devojèice u periodu puberteta – koja usled potrebe da budu prihvaæena u vršnjaèkoj grupi ‘potiskuju’ svoje sposobnosti. Za razliku od ove dece, koja su po pravilu anksiozna i nesigurna, èetvrti tip darovitih – tzv. darovite *otpadnike* – prvenstveno

[53] Podvlaèim da su u prethodnom odeljku razmatrane samo tri dimenzije razlièitosti, koje su procenjene kao važne, ali koje ni iz daleka ne isrcrpljuju sve oblike unutargrupne varijabilnosti u populaciji darovitih osoba.

odlikuju ogorèenost i bes, koji mogu biti okrenuti spolja – ka sistemu koji ne odgovara na njihove potrebe, ali i ka sopstvenoj liènosti. Daroviti otpadnici najèešæe imaju interesovanja koja nisu u sferi redovnog školskog programa i za koja ne dobijaju dovoljnu podršku. Sa drugaèijim izazovima suoèava se tzv. *dvostruko posebno (i dvostruko etiketirano)* dete, koje, pored izuzetne sposobnosti, ima neki fizièki ili emocionalni hendikep, ili teškoæe u uèenju (learning disabilities). Ovakvo dete èesto je frustrirano nesposobnošæu da ispuni sopstvena oèekivanja, a njegova obeshrabrenost i bespomoænost mogu se manifestovati kroz nestrpljivost, tvrdoglavost kada je suoèeno sa kritikom i omalovažavanje zadatka. Najzad, *samostalno* darovito dete, poput uspešnog, ostvaruje visoka školska postignuæa, ali za razliku od ovog drugog uspeva da iskoristi sistem za svoje potrebe, umesto da se stalno prilagođava sistemu. Ono je nezavisno, a ipak prihvaæeno i stoga ima uistinu pozitivan self-koncept. Vođeno intrinzièkom motivacijom i jasnom idejom o tome šta predstavlja njegov cilj, ono je spremno da u procesu uèenja preuzima rizike i prihvati i prevaziđe povremene neuspehe.[54]

Kako primeæuje Maksiæeva (1998), samo prvi i poslednji tip darovitih uèenika odlikuje uspešnost u akademskom domenu. Ovo je posebno važno sa stanovišta teme koja æe biti razmatrana u II delu ovog rada, naime – podbacivanja darovitih osoba.

Još jednu interesantnu tipologiju dao je Peroun (Perrone, prema Runco, 1997) koji, uzimajuæi u obzir individualne razlike u kognitivnom profilu i osobinama liènosti, razlikuje èetiri tipa darovitih osoba. Njihove karakteristike prikazane su u tabeli koja sledi:

tabela 1.2.1 – Perounova tipologija darovitih osoba

I tip	visoko, ali ne izuzetno postignuće; pomalo osetljivi, ograničene radoznalosti, delimično fokusirani, nisu emocionalni, pomalo plašljivi, pasivni, skloni konformiranju, zavisni od polja, potrebno im je usmeravanje i priznanje odraslih
II tip	visoko postignuće u matematici i čitanju, izrazito asertivni u potrazi za znanjem, energični, ograničene kreativnosti i radoznalosti, skloni konformiranju, ni adaptivni ni introspektivni, više nezavisni od polja
III tip	visoko postignuće, naročito u domenu jezika, vrlo radoznali, prilagodljivi, odlučni, preduzimljivi, introspektivni, kreativni, umereno asertivni, razigrani, energični, ne naročito emocionalni, osetljivi na polje, verbalno asertivni u odnosu sa drugim učenicima, vođe u različitim kontekstima
IV tip	manifestuju znake podbacivanja, nastavnici mogu biti zabrinuti zbog njihovog ometanja nastave, izrazito emocionalni, energični, razigrani, nekonformisti, donekle kreativni, preduzimljivi, radoznali, pokazuju malo samorazumevanja ili samokontrole

Kao što se može videti iz tabele, i ova tipologija uzima u obzir podbacivaèe kao posebnu kategoriju darovitih uèenika.

[54] Detaljniji prikaz ovih šest profila/tipova darovite dece i njihovih specifiènih potreba može se naæi u Maksiæ, 1998.

Ishodi darovitosti

Mislim da je èudno, eto. Kako jednom detetu možeš reæi da æe dobiti Nobela, neka je to dete i inteligentno i sve ostalo, ali to ne možeš znati, možda nije baš ***toliko*** *inteligentno, možda* ***ne eli*** *da dobije Nobela, a uostalom, èak i da jeste, zašto mu to reæi?, bolje je ostaviti ga na miru, neka radi ono što mora, a onda æe se jednog jutra probuditi i neko æe mu reæi jesi li èuo novost?, dobio si Nobelovu nagradu, taèka.*
(Alesandro Bariko, *City*)

Bez obzira na to što nauka priznaje više vrsta izuzetnih sposobnosti i interesuje se za svu raznolikost konstelacija u kojima se one pojavljuju, sa društveno-praktiènog gledišta postoje – grubo reèeno – samo dva vida darovitosti: aktualizovana i 'zapuštena' darovitost. Drugim reèima, uzimajuæi kao kriterijum konaèni ishod darovitosti, darovite osobe dele sa na one koje su uspele da razviju i realizuju svoj izuzetan potencijal i one koje – iz raznih razloga – u ovom zadatku nisu istrajale.

Aktualizovana darovitost. Za one koji kontinuirano upražnjavaju svoj dar, odgovarajuæi na rastuæe zahteve svog domena[55] i tako stalno podižuæi nivo svoje kompetentnosti, može se reæi da su na pravom putu da aktualizuju svoju darovitost. Ali koji nivo kompetentnosti darovita osoba treba da dostigne da bi se reklo da je njena darovitost aktualizovana? Nema sumnje da „najviši moguæi ishod deèje darovitosti" predstavlja *kreativnost* (u smislu inovacije koja menja domen)[56] i da, prema tome, najveæi izazov u stasavanju darovitosti jeste prelazak sa uzrasne naprednosti i tehnièke ekspertize na nivo istinskog stvaralaèkog doprinosa domenu (Winner, 2000). No, ako kreativnost i jeste najviša taèka u razvoju darovitosti, da li se može tvrditi da je ona jedini kriterijum aktualizacije talenta? Iako bi veæina autora savremenih koncepcija potvrdno odgovorila na ovo pitanje (videti 1.1), Vinerova (Winner, 2000) istièe da ne treba olako odbacivati ni *ekspertizu* kao moguæ ishod darovitosti: „Društvu su potrebni eksperti, a mi ne možemo ni da oèekujemo, ni da se nadamo da æe svi vunderkindi postati stvaraoci. Mnoga darovita deca odrašæe u zadovoljne i dobro prilagođene eksperte u svom polju." Još važniji razlog da se dostizanje ekspertize

[55] To može biti domen u kome se izvorno pojavio talenat, ili neki drugi domen koji poèiva na istim baziènim sposobnostima. Važno je imati u vidu da promena domena sama po sebi ne znaèi napuštanje talenta.

[56] Radi se o onome što Vinerova naziva kreativnošæu višeg reda, a što podrazumeva proširivanje, modifikovanje ili trajno transformisanje nekog domena (videti fusnotu br. 44).

smatra aktualizacijom talenta, jeste, èini mi se, to što ekpertiza ne podrazumeva samo vrhunsku 'tehnièku' kompetentnost (kompetentnost na nivou izvedbe) u nekom domenu, veæ suštinsko poznavanje domena koje podrazumeva i kreativnost nižeg reda.[57]

Zapuštena darovitost. Nažalost, izuzetan potencijal ne izrasta uvek u ekspertsku kompetentnost ili u stvaralaštvo, a autori iz oblasti darovitosti se – na konceptualnom nivou – različito 'nose' sa ovom èinjenicom: sa stanovišta savremenih shvatanja, darovitost i ne postoji ako nije aktualizovana – pa tako ni problem zapuštene darovitosti; oni, pak, koji polaze od toga da je darovitost izuzetna sposobnost, a da izuzetna sposobnost podrazumeva i visoku motivaciju, smatraju da se darovitost gasi usled neadekvatnih sredinskih pritisaka (Winner, 2000); treæi, najzad, odvojivši pojam darovitosti od motivacije, govore o 'dezinvestiranju' talenta zbog nedostatka unutrašnjih pokretaèa za njegov razvoj.

Interesantno je, međutim, da – kada se konceptualna pitanja na èasak ostave po strani – veæina autora eksplicitno ili implicitno dozvoljava mogućnost da darovitost bude tu, ali da zbog odsustva nekog kritiènog faktora (motivacije, sredinske podrške…) ostaje zapuštena i neaktualizovana. Drugim reèima, gotovo da nema autora koji se ne bi složio sa time da postoje i *daroviti koji podbacuju (gifted underachievers)*.

Kako dolazi do toga da darovitost bude zapuštena? Po èemu se oni koji aktualizuju svoju darovitost i postižu uspeh u svom domenu, razlikuju od onih koji podbacuju? – Ova pitanja predstavljaju okosnicu II dela knjige, gde æu razmatrati problem uspešnosti i podbacivanja.

[57] Ovo shvatanje je donekle u suprotnosti sa Gardnerovim određenjem ekspertize (Gardner, 2000), ali odgovara nekim drugim koncepcijama ovog fenomena. Slikovito reèeno, eksperti se u svom fahu snalaze bolje nego 'u vlastitom džepu', samo što ga nikad ne 'pretresaju' i ne 'izvræu' onako kako to èine stvaraoci.

1.3 DISKUSIJA & ZAKLJUÈAK

Bio jedan riði èovek koji nije imao oèi i uši. Nije imao ni kosu, tako da su ga samo uslovno nazivali riðim. On nije mogao ni da govori jer nije imao usta. Nos takođe nije imao. Štaviše, nije imao ni ruke ni noge. Nije imao ni stomak, nije imao ni leđa, nije imao ni kièmu, nije imao nijedan unutrašnji organ. Nije imao ništa! Tako da nije jasno o kome je reè. Bolje onda da o njemu više ne govorimo.
(Danil Harms, „Plava sveska br. 10“, *Sluèajevi*)

Sluèaj darovitosti

Isuviše èesto, èini se, psihološki pojmovi dele nesretnu sudbinu Harmsovog „riđeg èoveka“. Kad je u pitanju darovitost, zaista se mogu èuti pozivi da „o njoj više ne govorimo“: tako, na primer, u èlanku koji otvara drugo izdanje zbornika *Koncepcije darovitosti*, Borlend (Borland, 2005) zauzima stav da je pojam darovitog deteta „logièki, pragmatièki i […] moralno neodrživ“ i da ga treba izbaciti iz upotrebe.

Kako bih pokazala da pojam darovitosti ima smisla i spreèila da se njegovo razmatranje završi tako što „nije jasno o èemu je reè“, pozabaviæu se još jednom konceptualnim pitanjima u ovoj oblasti – ovog puta imajuæi u vidu i istraživaèke (operacionalne) definicije darovitosti, kao i empirijske nalaze o ovom fenomenu. Ukratko, pokušaæu da procenim koji je zapravo najbolji odgovor na pitanje: šta je to darovitost?

Nedostaci stare koncepcije i dobre namere novih

Za poèetak, možda je najbolje sabrati sve razloge zbog kojih je napuštena stara IQ-koncepcija darovitosti. U kom pogledu je ovaj okvir procenjen kao neadekvatan ili tesan, i koje je njegove nedostatke trebalo prevaziæi postavljanjem novog okvira za definisanje darovitosti? Èini se da su autori savremenih koncepcija darovitosti pre svega imali u vidu sledeæe:

a) spreèiti moguænost da se darovitim proglasi neko èija se darovitost manifestuje samo na testu inteligencije i nikad pre, posle i mimo toga – setimo se primedbe da je u „u post-termanovskoj eri postalo moguæ da neko bude oznaèen kao ‘darovit’, a da pri tom ne poseduje nikakav primetan dar“ (videti 1.1), što je savremene teoretièare navelo da skrenu pažnju sa testom merenog „potencijala“ na „postignuæ“ u ekološki validnom kontekstu;

b) obustaviti praksu da se darovitim proglašavaju samo oni koji pokazuju visoku intelektualnu sposobnost, a previđaju osobe sa drugim vrstama talenata –

van psihologije, pojam darovitosti oduvek je podrazumevao izuzetnost u različitim oblastima, a psihološka saznanja ukazivala su na to da ta izuzetnost nije uvek skopčana sa visokom opštom inteligencijom;

c) izbeći reifikaciju pojma darovitosti i 'uloviti' dinamičnost ovog fenomena isticanjem važnosti sredinskih faktora za razvoj i aktualizaciju talenta – empirijski nalazi ukazivali su na to da – suprotno Goltonovoj tezi o „talentu koji prevladava" sve prepreke – aktualizacija darovitosti podrazumeva odgovarajuću podršku sredine, što je, po mišljenju teoretičara darovitosti, trebalo uvažiti i u određenjima ovog pojma;

d) smanjiti pristrasnosti i krutosti inherentne selekciji darovitih osoba putem klasičnih testova inteligencije – čak i kada je u pitanju intelektualna darovitost, korišćenje test-skorova kao jedinog kriterijuma darovitosti dovodi do previđanja određenog broja darovite dece u procesu identifikacije (Sternberg, 1982); tako je npr. „Termanova longitudinalna studija darovitih […] ostavila po strani mnoge učenike visokog potencijala koji su poticali iz subkultura [američkog] društva" (Gallagher & Courtright, 1986); s obzirom na to, savremene koncepcije darovitosti trebalo je, između ostalog, da pruže okvir za nove vidove identifikacije darovitih osoba.

Iako nam analiza iz odeljka 1.1. i ovaj kratak pregled mogu pomoći da razumemo ishodište i ciljeve određenih promena u shvatanju darovitosti, opravdanost konkretnih rešenja koje su nove koncepcije ponudile kao odgovor na nedostatke stare predstavlja predmet posebne analize. Sledeći odeljak trebalo bi da odgovori na pitanje da li su nova teorijska razmatranja i empirijska saznanja na odgovarajući način ugrađena u koncepcije darovitosti, tj. da li je ovaj pojam proširen pravim brojem i vrstom komponenata.

Komponente (konstituenti) darovitosti

Šta čini darovitost? Da podsetim, umesto starog odgovora, po kome se darovitost sastoji u visokoj opštoj inteligenciji koju pojedinac, u skladu sa svojim interesovanjima i prilikama, usmerava ka određenom domenu (odgovora kakav bi dali Golton ili Terman),[58] ponuđena su tri nova odgovora, različite širine – naime, da darovitost čine:

a) različite vrste izuzetnih sposobnosti (shvatanje koje zastupaju Ganje, Elen Viner, Nensi Robinson,[59] i na kome počivaju gotovo sve istraživačke definicije darovitosti)

[58] Gardner (1997) citira i stanovište čuvenog dr Semjuela Džonsona po kome je istinski genije „um visokih opštih sposobnosti, slučajno usmeren u određenom pravcu."

[59] Ovoj grupi autora eventualno bi se mogao pridružiti i Gardner. Gardner (1997; 2000) insistira na značaju domena za konceptualizaciju darovitosti, ali ovu ipak definiše naprosto kao visok biopsihološki potencijal u nekom domenu.

b) natproseèna sposobnost i određene crte liènosti, tj. skup psiholoških predispozicija za visoko postignuæe (odgovor sadržan u *kompozitnim* koncepcijama darovitosti, kakve su Renzulijeva i Feldhuzenova)

c) visoka sposobnost, te crte liènosti i sredinski faktori, koji, u interakciji, omoguæavaju pojavu visokog postignuæa (u skladu sa psihosocijalnim i *sistemskim* shvatanjem darovitosti, koje promovišu Tanenbaum i Èiksentmihalji)

DISKUSIJA:

Više vrsta sposobnosti. Èini mi se da je do sada izneto dovoljno argumenata u prilog tezi da se darovitost ne može koncipirati kao jedna jedinstvena, strogo intelektualna sposobnost. Suština tih argumenata sažeta je u sledeæem: izvrsnost u nekim domenima poèiva na sposobnostima koje su relativno nezavisne od (opšte) inteligencije, a ujedno predstavlja pojavu koja je cenjena i retka. Drugim reèima, èak i ako ne bi bila operacionalizovana kao IQ, inteligencija, u tradicionalnom, „pre-gardnerovskom“ smislu te reèi, predstavlja samo jednu facetu u spektru ljudskih sposobnosti, koje onda kada dosežu nivo izuzetnosti zavređuju da budu smatrane darom. Sa tog stanovišta, prvi ponuđeni odgovor – da darovitost èini više vrsta sposobnosti – ni na koji naèin ne može biti sporan. Izvestan problem, doduše, može predstavljati zahtev da se precizno odredi koliko i koje sve sposobnosti ulaze u koncept darovitosti. U tom pogledu, Renzuli optimistièno (ako ne i olako) zaključuje da bi se „veæina ljudi bez daljnjeg složila sa definicijom [darovitosti] koja uključuje gotovo svaku oblast ljudske aktivnosti koja se manifestuje na socijalno koristan naèin“ (Renzulli, 1986), a fon Karoljijeva i Vinerova nude još inkluzivniju koncepciju, po kojoj darovitost predstavlja „bilo koju natproseèno razvijenu sposobnost“ i može postojati i u „sferama koje nisu društveno priznate i vrednovane“ (von Károlyi & Winner, 2005). Ranko (Runco, 1997), međutim, upozorava na moguænost da se daljim parcelisanjem domena i razluèivanjem sve užih i specifièniji sposobnosti dospe do toga da priznamo toliko posebnih vrsta darovitosti da gotovo svako može biti natproseèan bar u jednom domenu. On sam, nažalost, zaključuje da je u ovom trenutku nepoznat broj koji pokriva „pun spektar moguæih talenata“ i zadržava se na dosta nepreciznoj preporuci da taj broj ne bi smeo biti ni premali, ni prevelik. Ukoliko, pak, imamo u vidu da je koncept domena definisan postojanjem samosvojnog sistema pravila i simbola (videti str. 29, fusnota 21), moguæ je, èini mi se, bez opasnosti od neogranièenog umnožavanja tipova darovitosti, prihvatiti permisivno stanovište da se „darovitost može pojaviti u *bilo kom* domenu“ (von Károlyi & Winner, 2005; kurziv u originalu).

Dispozicije liènosti. Drugo pitanje je da li koncept darovitosti – pored različitih tipova sposobnosti – treba da sadrži i komponente druge vrste? Konkretno, da li određene dispozicije liènosti – buduæi da su jednako važne za ostvarivanje vrhunskih postignuæa[60] – mogu da budu ‘ravnopravan partner’ izuzetnim sposobnostima u definisanju pojma darovitosti?

---

60 „Jednaka važnost“ ne podrazumeva istu težinu (relativni udeo) faktora sposobnosti i crta liènosti

Èini mi se da nastojanje da se određene crte liènosti proglase sastavnim delom darovitosti otvara svojevrsnu 'Pandorinu kutiju' konceptualnih i praktiènih problema. Prvo, među autorima koji darovitost definišu kao „skup psiholoških predispozicija za izuzetno postignuæe" ne postoji nijedan koji crte liènosti dosledno tretira kao konstituente (definišuæe odlike) ovog pojma – èim se izađe iz okvira formalne definicije, crte liènosti 'regrediraju' na status korelata izuzetne sposobnosti. Tako se, na primer, Feldhuzen (Feldhusen, 1986), obrazlažuæi svoje stanovište da pozitivan self-koncept predstavlja *komponentu* darovitosti, poziva na rezultate istraživanja koji dokazuju *vezu* između ova dva konstrukta (što znaèi da su prethodno morali biti definisani kao dva zasebna kvaliteta), a svoje izlaganje zaključuje preporukom da osobe visokih sposobnosti, a niskog self-koncepta i motiva postignuæa, ipak treba da pohađaju specijalni program za darovite (što je oèigledno u suprotnosti sa „kompozitnom" koncepcijom darovitosti koju ovaj autor promoviše). Na sliècan naèin se i u okviru „koncepcije tri prstena" (Renzulli, 1986) 'urušava' status crta liènosti kao definišuæih odlika darovitosti: setimo se da sam Renzuli primeæuje da – za razliku od sposobnosti kao relativno stabilnog svojstva – „posveæenost zadatku i kreativnost 'dolaze i odlaze' u funkciji razliècitih vrsta situacija", kao i da je za akademsku darovitost od presudnog znaèaja „prsten" koji reprezentuje natproseènu sposobnost. Osim toga, dozvoliæu sebi opasku da se u okvirima Renzulijeve i njoj srodnih koncepcija, pojam „potencijalne darovitosti", te epitet „daroviti koji podbacuju" (gifted underachievers) po pravilu odnose samo na one koji poseduju visoku sposobnost a nedovoljno jaku motivaciju, ali ne i obratno!

Posebnu prepreku za uključivanje crta liènosti u koncept darovitosti predstavlja to što ne postoji jedinstven složaj crta karakteristièan za osobe koje ostvaruju visoka postignuæa, te èinjenica da još uvek ne znamo „koji su atributi, makar delom, zaslužni za izvrsnost [u nekom domenu], koji su naprosto povezani sa njom, a koji su njeni produkti" (Tannenbaum, 1986). Ovo nije nevažno, s obzirom na to da priroda odnosa između crta liènosti, sposobnosti i postignuæa umnogome definiše status personalnih kvaliteta u konceptu darovitosti. Ako bi se, na primer, potvrdilo shvatanje Vinerove da određene crte liènosti (npr. visoka motivacija) uèestvuju u visokom postignuæu prevashodno kao *sastojak* (tj. prateæi proizvod) izuzetne sposobnosti, onda bi svakako bilo izlišno uključivati ih u koncept darovitosti kao posebne komponente.

Najzad, uobièajena „upotreba [termina darovitost] potvrđuje da ne postoji veza između darovitosti i liènosti: retko smo, ili nikad, u prilici da èujemo da se za nekog kaže da je darovita liènost, ili da ima daroviti optimizam, darovitu istrajnost…" (Gagné, 1997).[61] S druge strane, epitet darovitosti redovno se vezu-

---

u nastanku visokog postignuæa, veæ se odnosi na jednakost njihovog statusa: naime, i za sposobnosti i za crte liènosti se može reæi da predstavljaju nužne, ali ne i dovoljne èinioce postignuæa.

[61] Jednu od tih „retkih prilika" predstavlja nastojanje Gotfridovih i saradnika da promovišu koncept „motivacione darovitosti", koji podrazumeva izuzetan nivo intrinzièke akademske motivacije (Gottfried et al., 2005).

je uz izuzetne sposobnosti, nezavisno od neèijih osobina liènosti, što još jednom ukazuje na to da potonje ne mogu imati ravnopravnu ulogu (sa sposobnostima) u definisanju darovitosti.

Interakcija individualnih i sredinskih faktora. Veæina savremenih teoretièara darovitosti eksplicitno iznosi ili podržava stanovište da samo konceptualizacija koja ukljuèuje i sredinske fakore izuzetnog postignuæa odražava pravu prirodu darovitosti; uz opasku da se ne nalazi isključivo unutar individue, darovitost se konceptualizuje kao proizvod dinamiène interakcije osobe, domena i socijalnog konteksta.

Èini mi se, međutim, da je ovaj pokušaj da se pojmovno 'uhvati' dinamiènost jednog fenomena, rezultirao time što je izgubljen sam pojam darovitosti. Naime, kako Ajzenk (1991) istièe, kritikujuæi širenje koncepta inteligencije, „spojiti u jedan pojam faktore sposobnosti, liènost i motivaciju" – a u sluèaju multidimenzionalnih koncepcija darovitosti i sredinske faktore – „jednostavno znaèi da je taj pojam nauèno besmislen i da se ne može meriti". Setimo se da Džeksonova i Baterfild (Jackson & Butterfield, 1986) takođe ukazuju na to da je nemoguæe operacionalizovati konstrukt koji u sebi sadrži individualne i vanindividualne, psihološke i nepsihološke dimenzije (videti 1.1). Osim toga, bilo kakva operacionalizacija *proširenog* pojma darovitosti može samo da podrazumeva *restrikciju* u identifikaciji darovitih: naime, ukoliko pojam darovitosti sadrži više komponenata, utoliko je veæi broj uslova koji moraju biti zadovoljeni da bi neko bio proglašen darovitim. Sama po sebi, ova èinjenica ne predstavlja nikakav problem, ali sa stanovišta ciljeva savremenih teoretièara – koji teže „inkluzivnijim" modelima za identifikaciju darovitosti – ona jeste svojevrstan paradoks.

No, to nije sve. Iako malo koji autor iz oblasti darovitosti kategorièki zastupa takav stav, mislim da se slobodno može reæi da pojava multidimenzionalnih koncepcija koje promovišu shvatanje da darovitost nije stabilno svojstvo individue i da u određenom trenutku i pod određenim uslovima gotovo svako može biti darovit (videti 1.1), na izvestan naèin razara samo jezgro pojma darovitosti.[62] „Koliko god da je pojam talenta u prošlosti bio definisan nejasno i dvosmisleno, barem je uvek oznaèavao neku vrstu *natproseènog postignuæa*. Po mom saznanju, nikad ranije se nije tvrdilo da je svako talentovan 'do izvesne mere'" (Gagné, 1997; kurziv u originalu). Analizirajuæi semantièku osnovu i konceptualnu strukturu termina darovitost, Ganje (Gagné, 1997) dokazuje da se ovaj pojam mora odnositi na „*trajnu* individualnu karakteristiku, a ne na nešto što se javlja i nestaje […] poput raspoloženja", te da on treba da zadrži svoje „*normativno* znaèenje: darovitost izdvaja jednu malu grupu ljudi iz ogromne veæine populacije" (kurziv u originalu).[63]

---

[62] Jedan od malobrojnih autora koji eksplicitno i ekstenzivno kritikuju savremene (kompozitne i sistemske) teorije darovitosti – i koji æe zbog toga biti moj 'glavni saveznik' u ovoj diskusiji – jeste kanadski psiholog Ganje.

[63] Ranko (Runco, 1997) takođe smatra da ima više smisla priznati darovitoj deci njihovu posebnost.

„Izvrtanje“ (distortion) koncepta darovitosti, koje je „postalo uèestalo u poslednjih desetak godina“, po Ganjeovoj oceni, predstavlja odraz želje da se „opovrgnu optužbe za elitizam, da se naša oblast prezentuje na politièki korektniji naèin i da se naša stanovišta uèine prihvatljivim za veliku veæinu prosvetnih radnika (educators)“ (Gagné, 1997). Naravno, autori savremenih koncepcija mogli bi da odgovore da je napuštanje apsolutnog u korist relativnog shvatanja darovitosti predstavljalo samo opravdan pokušaj da se izbegne reifikacija ovog pojma. Bilo kako bilo, èini se da je uvođenje sredinskih faktora u koncept darovitosti rezultiralo izvesnom *desubjektizacijom* ovog fenomena, a moje stanovište je da se ona ne može u potpunosti braniti novim empirijskim saznanjima, niti tumaèiti samo kao odraz neposrednih politièkih pritisaka, nego da, između ostalog, predstavlja proizvod duha vremena. Ideja da se darovitost ne može definisati kao svojstvo pojedinca, naime, u potpunosti pristaje eri koja je proglasila „smrt subjekta“: pre nešto više od 100 godina, Golton je, iako znajuæi da sredinski faktori imaju određen doprinos u pojavi eminentnosti, zastupao koncepciju o „genijalnosti koja prkosi sredini“, što je odgovaralo romantièarskom duhu njegove epohe; savremeni autori, pak, uprkos sve jasnijem uvidu u endogene izvore izuzetnosti, nude koncepcije darovitosti u kojima se, u skladu sa postmodernistièkim trendovima, brišu granice između pojedinca i sredine.

Utoliko pre je, rekla bih, potrebno problematizovati Renzulijevu (Renzulli, 1986) tezu o „razvijanju darovitih ponašanja“, i postaviti pitanje: ko je zapravo subjekt razvoja – onaj ko razvija ili onaj ko *se* razvija? Èini mi se da, uprkos prevalenciji multidimenzionalnih koncepcija u psihologiji darovitosti, znaèajan broj autora iz ove oblasti,[64] makar implicitno, brani stanovište da je darovitost *kvalitet osobe* koji se manifestuje ili realizuje u nekoj sredini (najèešæe uz njenu podršku, ali ponekad i bez toga[65]), te da je neopravdano formulisati „socijalnu definiciju jednog fenomena koji nije socijalnog porekla“ (Piechowski & Colangelo, 1984).

ZAKLJUÈAK:

Izgleda da se sa pojavom širokih koncepcija darovitosti distinktivno obeležje ovog pojma izgubilo u moru naizgled jednako relevantnih dimenzija, a njegova operacionalizacija postala praktièno nemoguæa. Umesto da oznaèava jednu dimenziju individualnih razlika, pojam darovitosti – s obzirom na broj i raznovrsnost svojih komponenata – preti da postane sinonim za individualne razlike (u sposobnostima, liènosti i sredini). Da bi se izbeglo ono što se može nazvati ekstenzijom pojma *ad absurdum*, bolje je koristiti užu definiciju darovitosti nego šire gledište (Runco, 1997).[66]

---

64 Ponekad su to sami autori multidimenzionalnih koncepcija darovitosti (videti npr. Haensly, Reynolds & Nash, 1986, str. 134)!

65 Videti npr. Piechowski, 1998.

66 Kako primeæuje i Robinsonova (Robinson, 2005), „kategorièka definicija je najupotrebljivija kada je svedena na najmanji moguæi broj dimenzija.“

Koje dimenzije treba da uključuje ta definicija? Analiza semantičkih osnova i konceptualne strukture termina „darovitost“, kao i uvid u praktične koncepcije i operacionalizacije ovog pojma, ukazuju na to da se suština darovitosti mora odnositi na *izuzetne, visoko razvijene sposobnosti* (Gagné, 1997; Robinson, 2005; von Károlyi & Winner, 2005). Pri tom, treba imati u vidu da darovitost ne sme biti koncipirana kao beskonačan broj usko definisanih kapaciteta, ali ni kao jedna opšta intelektualna sposobnost.

Uključivanje drugih vrsta dispozicija (crta ličnosti) u pojam darovitosti imalo bi smisla samo ako bi se pokazalo da se izuzetna sposobnost, kao sržni konstituent ovog pojma, redovno pojavljuje u istoj konstelaciji osobina.[67] Empirijski podaci, međutim, ne idu u prilog konceptualizaciji darovitosti kao sindroma: iako je moguće definisati psihološki profil darovite – naspram prosečne – osobe, unutar populacije darovitih postoje značajne individualne razlike.

Šta, onda, sa faktorima ličnosti i sredine koji neosporno utiču na ‘sudbinu’ i ukupno iskustvo darovitosti? Čini mi se da je njihov značaj za ostvarivanje izuzetnih postignuća najbolje uvažiti diferenciranim modelima razvoja i aktualizacije darovitosti. Drugim rečima, dinamičnost darovitosti pre ćemo ‘uloviti’ ako raspolažemo finijim konceptualnim aparatom i složenim modelima interakcije relevantnih varijabli, nego ako su sve one objedinjene jednim jedinim pojmom![68] Kako ističe Vinerova, „[n]aše razumevanje darovitosti ima najviše izgleda da napreduje ako darovitost definišemo prosto kao izuzetno visoku sposobnost u nekom domenu […] a zatim se upustimo u proučavanje korelata (npr. motivacije, kreativnosti) i razvojne putanje svakog tipa visoke sposobnosti“ (Winner, 2000, prema Robinson, 2005; videti takođe Jackson, 2000).

Primeri diferenciranih modela (razvoja) darovitosti u psihologiji već postoje. U nastavku teksta biće prikazani Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta (Gagné 1995; 1997; 2005) i istraživački model iz Minhenske longitudinalne studije darovitosti (Perleth, Sierwald & Heller, 1993; Heller, Perleth & Lim, 2005).

Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta (skr. DMDT) u svojoj najnovijoj verziji sadrži šest komponenti, raspoređenih u dve grupe. Prve tri komponente prikazuju srž razvoja talenta, naime, progresivnu transformaciju – putem dugotrajnog procesa učenja i vežbanja – izuzetnih prirodnih (darovitost) u izuzetne sistematski razvijene sposobnosti (talenat), tj. u vrhunsko vladanje znanjem i veštinama karakterističnim za određeno profesionalno polje. Preostale tri komponente predstavljaju katalizatore – intrapersonalne, sredinske i slučajne – koji pospešuju ili inhibiraju proces razvoja talenta. Prema Ganjeovoj oceni,

---

[67] Osim toga, vansposobnosni psihološki kvaliteti mogu biti implicitno uključeni u definiciju ukoliko predstavljaju redovne pratioce, tj. ‘izdanke’ (proizvode) izuzetne sposobnosti.

[68] Ovo bi predstavljalo i odgovor na primedbu kojom Čiksentmihalji brani svoje sistemsko shvatanje: „Mnogi ljudi smatraju da sam […] umanjio značaj pojedinca. Zapravo, sa strogo romantičarskog gledišta […] sistemski pristup je problem (nuisance). Međutim, *ja ne vidim kako bi se on mogao izbeći*“ (Csikszentmihalyi, 1998; kurziv moj).

slika 1.4 - Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta

DMDT ukazuje na sve etiološke faktore koji su znaèajni za pojavu talenta (vrhunske kompetentnosti u određenom domenu), uvažavajuæi pri tom njihovu individualnost i jasno specifikujuæi prirodu i ulogu svake komponente. Na taj naèin, „konstrukt darovitosti zadržava jasno definisane granice, pa ga je otud i lakše operacionalizovati. Katalizatori su nedvosmisleno smešteni *izvan* samih koncepata darovitosti i talenta. Ovo razlikuje DMDT od mnogih suparnièkih koncepcija,[69] u kojima su disparatni elementi smešani u samu definiciju darovitosti“ (Gagné, 2005; kurziv moj).

Minhenski model darovitosti èine tri grupe varijabli: grupa prediktorskih varijabli ukljuèuje sedam relativno nezavisnih sposobnosti – faktora talenta ili tipova darovitosti; grupa kriterijumskih varijabli odnosi se na mere uèinka u razlièitim oblastima ljudske delatnosti; najzad, nekognitivne karakteristike liènosti i socijalni sredinski faktori èine treæu grupu varijabli, koje imaju funkciju moderatora u tranziciji individualnih potencijala u izvrsno postignuæe u razlièitim domenima. Vidimo, dakle, da je u ovom „internacionalno validiranom modelu, darovitost konceptualizovana kao *multifaktorski konstrukt sposobnosti*, smešten unutar mreže nekognitivnih (npr. motivacija, self-koncept) i socijalnih moderatora, te varijabli postignuæa“ (Heller, Perleth & Lim, 2005; kurziv moj).

slika 1.5. - Model darovitosti iz Minhenske studije

[69] Nije teško zaključiti da Ganje ima u vidu kompozitne i sistemske koncepcije darovitosti.

Indikatori (kriterijumi) darovitosti – komponente operacionalne definicije

Ako se složimo da darovitost podrazumeva izuzetnu sposobnost, onda se dalje postavlja pitanje koja je to vrsta uèinka dovoljna, odnosno neophodna da ukaže na prisustvo izuzetne sposobnosti? Dok stare i istraživaèke koncepcije dozvoljavaju da se darovitost manifestuje kao uzrasna naprednost, savremene koncepcije propagiraju shvatanje da kreativnost[70] predstavlja nužni kriterijum „istinske“ darovitosti (Feldhuzen, Renzuli, Sternberg & Zangova, Tanenbaum). Osim toga, istraživaèke i druge praktiène koncepcije oslanjaju se na testove inteligencije (i sliène instrumente) kao valjane pokazatelje darovitosti, dok savremeni teoretièari (videti npr. Cross & Coleman, 2005; Plucker & Barab, 2005; Renzulli, 1986) kritikuju ovaj pristup i iznose zahtev da se darovitost mora ispoljiti (kao produktivnost) u nekom praktièno ili socijalno relevantnom domenu.

DISKUSIJA:

Naprednost vs. kreativnost. Pošto se od dece, èak ni od vunderkinda, ne može oèekivati kreativnost višeg reda, da li to znaèi da deca ne mogu biti u pravom smislu darovita? Èini mi se – a mnogi dele taj stav (videti npr. Mayer, 2005; Robinson, 2005; von Károlyi & Winner, 2005) – da ne postoji nijedan razlog da se uzrasna naprednost, definisana kao razvojno brže ovladavanje određenim domenom koje nije proizvod intenzivnije obuke,[71] ne smatra dovoljnom, štaviše vrlo neposrednom manifestacijom darovitosti u razvojnom dobu. Uzrasna naprednost, naime, jeste distinktivni odraz izuzetne sposobnosti, koja je, kao što smo videli, sržni konstituent darovitosti. U skladu s tim, nema ni razloga da se deci koja pokazuju naprednost (brži razvoj i uèenje) u nekom domenu uskrati naziv „darovite dece“.

Naravno, uzrasna naprednost u strogom smislu „ne odnosi se na manifestacije visokih sposobnosti kod odraslih“ (Gagné, 1995). Kako se onda darovitost prepoznaje posle „procesa nivelizacije koji nastupa pred kraj adolescencije“ (Gagné, 1995)? Da li darovitost odraslih podrazumeva vrhunsko kreativno postignuæe? Postavljanje kreativnosti višeg reda kao nužnog kriterijuma darovitosti, po Ganjeovom mišljenju (Gagné, 1995), odražava izvesne „hiperboliške tendencije“ u definisanju ovog pojma: koncepcije darovitosti skrojene oko prototipa genijalnosti[72] (kakav predstavljaju Ajnštajn ili Mocart) „prenose lažno preuveliènu sliku o tipiènom ponašanju darovitih […] osoba“ i „mogu stvoriti ne-

[70] Misli se na kreativno postignuæe, a ne na kreativnost kao dispoziciju, i to najèešæe na kreativna postignuæa višeg reda.

[71] Ili: kao posedovanje znanja/veština koji se u proseku pojavljuju tek na starijem uzrastu (Gagné, 1995), a da to nije proizvod natprosečnog intenziteta obuke u datom domenu.

[72] Ovaj epitet trebalo bi da bude rezervisan za „osobe èija dela nisu samo ekspertski izvedena i kreativna, veæ poprimaju univerzalno ili kvaziuniverzalno znaèenje ili primenu“ (Gardner, 2000).

prikladna oèekivanja spram onih koji su identifikovani kao daroviti“.[73] No, postoje, po mom mišljenju, dodatne ograde koje treba imati u vidu pri uvršæivanju kreativnosti u indikatore darovitosti (i te ograde nisu uzrasne). Radi se, naime, o tome da kreativna postignuæa razlièite vrste (videti str. 52, fusnota 44) *u razlièitoj meri odražavaju* prisustvo izuzetne sposobnosti, za koju je ustanovljeno da je osnovni saèinitelj darovitosti: vrhunska kreativnost najèešæe nije samo odraz izuzetnih sposobnosti, veæ i određenih sklonosti i specifièno iskustva (što nisu elementi darovitosti); s druge strane, tzv. ekspresivna kreativnost[74] ne zahteva nikakvu izuzetnu sposobnost; najzad, ono što Vinerova naziva kreativnošæu nižeg reda, može se smatrati neposrednom manifestacijom izuzetne sposobnosti. Jasno je, prema tome, da prve dve vrste kreativnosti ne mogu biti valjani pokazatelji darovitosti, dok kreativnost nižeg reda predstavlja valjan i uzrasno univerzalan indikator ovog konstrukta.

Kako onda možemo govoriti o darovitosti odraslih, a da izbegnemo neadekvatnu odrednicu uzrasne naprednosti i nedovoljno određenu kategoriju kreativnosti? Odgovor je relativno jednostavan: buduæi da dostizanje „platoa“ u razvoju ne podrazumeva nestajanje individualnih razlika, darovitost odraslih mož e se prepoznati kroz postignuæe koje je visoko i retko s obzirom na uzrasne norme (ali ne nuž no kreativno), a koje umesto epiteta naprednosti naprosto nosi oznaku (visoko) natproseènog. Kako primeæuje Ganje (Gagné, 2005), „darovitost se i dalje manifestuje kod starije dece, pa i odraslih, u lakoæi i brzini sa kojom pojedine osobe stièu nove veštine u određenoj oblasti ljudske delatnosti“. Osim toga, darovitost se, nezavisno od uzrasta, ogleda u èinjenici da neka osoba, pod relativno jednakim uslovima, dostiže viši nivo kompetentnosti i dublji nivo razumevanja u nekom domenu od drugih (uporediti sa Feldman, 1986).

Test vs. život. Da li je napredno ili natproseèno postignuæe na nekom psihološkom testu dovoljan indikator darovitosti, ili je neophodno da se izuzetna sposobnost manifestuje na neki praktièno ili socijalno koristan naèin? Mislim da se iz bar dva razloga postignuæe na testu (pri èemu se, naravno, podrazumeva stabilnost tog postignuæa) može smatrati adekvatnom – mada svakako ne jedinom moguæom – operacionalizacijom darovitosti. Prvo, „[u]svajanje bilo koje koncepcije darovitosti koja zahteva da se prouèavaju samo […] socijalno znaèajne sposobnosti postavlja nezgodna, štaviše neprihvatljiva ograniènenja istraživaèima koji žele da razumeju prirodu darovitosti dece“ (Jackson & Butterfield, 1986). Bez obzira na to što nema neposrednu ili oèiglednu praktièn u vrednost, izuzetno postignuæe na određenim psihološkim zadacima jeste pokazatelj izuzetne sposobnosti i – buduæi da cilj nauke nije samo da predviđa (buduæa postignuæa), veæ i da razume (fundamentalne mehanizme neke pojave) – ono je jednako znaèajno za prouèava-

[73] Ovo rezonira sa stanovištem Vinerove iznetim na str. 65.

[74] Kreativnost koja, po Tejloru (Taylor, 1959, prema Milinkoviæ, 1980), podrazumeva slobodno izražavanje, a ne ukljuèuje originalnost i ne poèiva na visokoj sposobnosti ili posebnoj veštini.

nje darovitosti (pogotovo imajuæi u vidu da je teško naæi zadatke koji pružaju uvid u prirodu određenih kognitivnih procesa, a koji su istovremeno relevantni za uèinak u svakodnevnom kontekstu). Ali ne radi se samo o tome da, kako neki primeæuju, izrazito visok uèinak na testu sam po sebi predstavlja kognitivni dar vredan nauène pažnje (Piechowski & Colangelo, 1984). Ne treba zaboraviti da psihološki testovi gotovo nikad nisu lišeni praktiène vrednosti i da (pored konstrukt-valjanosti) imaju zadovoljavajuæi prediktivnu validnost. Tako, na primer, „mnoge stavke iz testova inteligencije pokazuju dovoljnu sliènost sa svakodnevnim školskim zadacima da se mogu smatrati praktièno vrednim“ (Jackson & Butterfield, 1986). Štaviše, istraživanja jasno ukazuju na to da se rezultati testova podudaraju sa ponašanjem deteta van test-situacije, te da „nisu [samo] laboratorijski artefakti“, veæ „odraz razvoja u realnom životu“ (Robinson, 2005).

Indikatori i ishodi darovitosti. Kroz dosadašnju diskusiju implicitno je veæ dotaknuto pitanje razlikovanja indikatora i ishoda darovitosti i sugerisano da se pokazateljima darovitosti mogu smatrati samo ona izuzetna postignuæa za koja se može pretpostaviti da su pre svega odraz sposobnosti, tj. da nisu u znaèajnoj meri uplivisana faktorima liènosti i sredine. S druge strane, izuzetna postignuæa u kojima visoka sposobnost predstavlja važan, ali ne i dovoljan èinilac – poput kreativnosti višeg reda, ekspertize, ili eminentnosti u nekom domenu – pre se mogu smatrati moguæim ishodom, nego valjanim indikatorom darovitosti. Radi se o tome da zbog složenog odnosa među èiniocima takvih postignuæa, njihova pojava ne ukazuje samo (a možda ne ni nužno)[75] na prisustvo izuzetne sposobnosti, kao što njihov izostanak ne podrazumeva nužno odsustvo darovitosti. Ukratko, ne postoji dovoljno neposredna veza između izuzetne sposobnosti, s jedne strane, i ekspertize i kreativnosti, s druge, da bi se potonje mogle smatrati valjanim, a kamoli nužnim i definišuæim kriterijumima darovitosti.[76]

Zahtev za ‘èistim’ (što neposrednijim) indikatorima darovitosti postavlja se kao goruæi problem naroèito kada treba operacionalno definisati darovitost odraslih, jer su na tom uzrastu faktori sposobnosti, liènosti i sredine međusobno veætesno isprepleteni.[77] Teorijski, ovaj problem je ipak moguæe prevaziæi, što najbolje ilustruje Ganjeov DMDT. Ovaj model, naime, postulira da vrhunska kompetentnost u određenom domenu ne predstavlja složen proizvod svih svojih èinilaca (sposobnosti *i* drugih faktora), veæ da je rezultat transformacije isključivo svojih konstitutivnih elemenata – izuzetnih prirodnih sposobnosti; po analogiji sa hemijskim katalizatorima, intrapersonalni i sredinski èinioci pospešuju proces transfor-

[75] Neka (mada svakako ne sva) izuzetna postignuæa mogu se objasniti kolièinom namenskog vežbanja, a ne ‘kolièinom sposobnosti’ koju osoba ima na raspolaganju.

[76] Izuzetak u ovom smislu predstavljaju jedino vunderkindi. Ovaj (najviši) nivo darovitosti definisan je, naime, upravo pojavom ekspertize pre 10. godine života (videti str. 53).

[77] Oèito, ovo dovodi u pitanje shvatanje nekih autora (Franks & Dolan, 1982) da je darovitost odraslih lakše definisati i prepoznati (videti str. 39).

macije, a da pri tom *ne postaju konstituenti* konaènog produkta (Gagné, 2005), koji se, shodno tome, može smatrati 'èistim' pokazateljem izuzetnih sposobnosti.

Međutim, da bi se operacionalno (a ne samo teorijski) razluèio udeo izuzetne sposobnosti u ekspertskim, kreativnim, pa i drugim izuzetnim postignuæima, tj. da bi uopšte bilo moguæ formulisati *distinktivne* indikatore darovitosti, trebalo bi kontrolisati sve vansposobnosne èinioce takvih postignuæa. Pošto je to praktièno nemoguæ, jedino rešenje je da se procena (poređenje po) sposobnosti – na osnovu èega se donosi sud o postojanju darovitosti – vrši samo u okviru grupe koja je relativno ujednaèena s obzirom na druge relevantne varijable.[78] Drugim reèima, valjana operacionalna definicija darovitosti – ona koja pretenduje da ukaže na distinktivne indikatore ove pojave, a ne na proizvode interakcije izuzetne sposobnosti i drugih èinilaca – poèiva na pretpostavci o relativnoj ujednaèenosti afektivno-motivacionih i sredinskih uslova pod kojima neka osoba, u poređenju sa normativnom grupom, ostvaruje izuzetno postignuæe. Iz ovoga sledi da je svaka operacionalna definicija darovitosti (kao diferencijalno-psihološkog, normativnog pojma) nužno ogranièenog 'obima važenja': ona specifikuje karakteristike ponašanja koje ukazuju na izuzetnu sposobnost (odnosno, njeno odsustvo) samo *pod uslovom* da se osoba poredi sa odgovarajuæom normativnom grupom – onom u odnosu na koju ne raspolaže drugim relevantnim prednostima (odnosno, spram koje ne pokazuje druge znaèajne nedostatke).

ZAKLJUÈAK:

Imajuæi u vidu gore navedene argumente, èini se da je bolje izostaviti kriterijum kreativne produktivnosti i socijalne relevantnosti iz definicija darovitosti (Jackson & Butterfield, 1986; Robinson, 2005; Runco, 1997). Šta su onda definišuæi indikatori ovog konstrukta? Iako se izuzetna sposobnost razlièito manifestuje na razlièitim uzrastima, darovitost se, nezavisno od uzrasta, može operacionalno definisati kao dosledno prisustvo „izuzetnog postignuæa na bilo kom zadatku koji ima praktièn vrednost ili teorijski znaèaj" (Jackson & Butterfield, 1986), a koji je takve prirode, ili se 'ispunjava' pod takvim uslovima, da se uspeh na njemu može tumaèiti prevashodno kao odraz sposobnosti, a ne nekih drugih faktora. U skladu s tim, *izuzetna brzina*, *lakoæa* i *samosvojnost* (uzrasna naprednost i kreativnost nižeg reda) u ovladavanju nekim domenom (podrazumeva se: u poređenju sa sopstvenom referentnom grupom i pod pretpostavkom o relativnoj ujednaèenosti te grupe u pogledu prethodnog iskustva), svakako se mogu smatrati valjanim indikatorima darovitosti i zajedno predstavljaju definišuæe karakteristike darovitih osoba – dece i odraslih. S druge strane, vrhunska krea-

[78] Loumen (Lohman, 2005) takođe primeæuje da se razlike u okolnostima moraju uzeti u obzir kada se donose zaključci o „potencijalu za sticanje kompetentnosti", tj. da je nemoguæe procenjivati sposobnosti nezavisno od prilika da se one razvijaju. Ovo je, kako navodi Loumen, uzeto u obzir i u *Smernicama za identifikaciju darovite dece* amerièkog Ministarstva prosvete, gde se darovita deca definišu kao ona koja „pokazuju visoko postignuæe ili potencijal za visoko postignuæe u poređenju sa drugim osobama istog uzrasta, iskustva, ili iz iste sredine."

tivnost i ekspertiza, premda se teorijski mogu tumaèiti kao pokazatelji složenih i sistematski razvijenih sposobnosti, pre predstavljaju moguæe ishode, nego valjanu operacionalizaciju darovitosti.

Da li je darovitost potencijal ili postignuæe? – Status pojma darovitosti

Unutar koncepcija darovitosti možemo naæi tri različita odgovora na pitanje postavljeno u naslovu: dok npr. Gardner i Vinerova određuju darovitost kao visok „biopsihološki potencijal“ (određenje iza kog bi mogao stati i Ganje), Džeksonova i Baterfild iznose predlog da se darovitost definiše isključivo u terminima postignuæa. Treæe, kompromisno rešenje ponuđeno je u mnogim savremenim koncepcijama i podrazumeva različito definisanje deèje i zrele darovitosti: prema njemu, darovitost je „uzrasno-specifičan pojam“ koji označava potencijal na deèjem, a postignuæe na starijem uzrastu (Cross & Coleman, 2005; Mayer, 2005; Subotnik, Arnold & Noble, 1995; Subotnik & Jarvin, 2005).

DISKUSIJA:

Potencijal, pa postignuæe. Pokušaæu najpre da izložim zašto mi se ‘kompromisno’ rešenje o darovitosti koja (konceptualno) prerasta iz potencijala u postignuæe čini potpuno neprihvatljivim. Činjenica da se sa uzrastom menjaju konkretni pokazatelji darovitosti (tj. odgovor na pitanje šta predstavlja izuzetno postignuæe i manifestaciju izuzetne sposobnosti), ne znači da se može menjati status samog pojma darovitosti. Drugim rečima, bez obzira na *pojavnu* razliku, ne može se praviti *pojmovna* razlika između deèje darovitosti i darovitosti odraslih (a upravo ovu grešku prave autori kompromisnih rešenja)! Osim toga, jasno je da se i deèja darovitost manifestuje kroz određeno postignuæe, i da se, prema tome, ne mora konceptualizovati drugačije od darovitosti odraslih.

Postignuæe. „Kako je moguæe da se potencijal za izvanredan učinak manifestuje, a da i dalje bude samo potencijal“ (Passow, 1981)? U nešto razrađenijoj formi ovo pitanje bi glasilo: da li darovitost može imati status eksplanatornog pojma (biti koncipirana kao nešto što objašnjava izvanredno postignuæe), ili – budući da ne postoji način da sposobnost registrujemo nezavisno od učinka – darovitost ne može biti koncipirana drugačije nego kao izuzetno postignuæe? Čini mi se da odgovor koji nude Džeksonova i Baterfild – naime da darovitost treba definisati kao „atribut učinka, a ne osoba“ (Jackson & Butterfield, 1986) – ne može predstavljati celovito određenje darovitosti i da se nešto važno gubi u ovom postupku (Silverman, 1994). Preciznije rečeno, gubi se onaj „višak značenja“ koji hipotetički konstrukti imaju u odnosu na operacionalno definisane pojmove (Radonjić, 1994), a koji nam pomaže da razlikujemo izuzetnost koja jeste od one koja nije skopčana sa darovitošću. Imajući u vidu da bi malo ko bio sklon da izuzetno postignuæe koje je proizvod upornosti, sreæe, podsticanja i drugih vansposobnosnih faktora proglasi „darovitim postignuæem“, postaje jasno da se pojam darovitosti ne odnosi na učinak sam po sebi, već na onaj *psihološki kvalitet* koji nekoj osobi *omogućava* da znatno brže, lakše i samostalnije dostig-

ne izuzetan nivo kompetentnosti u određenom domenu (u poređenju sa svojim vršnjacima), ili da ostvari postignuæe koje drugi (pod istim uslovima) ne mogu da dostignu.

Potencijal. Sve, dakle, upuæuje na to da darovitost mora biti koncipirana kao potencijal, tj. kao spremnost za ovladavanje nekim domenom (Lohman, 2005).[79] Da li to znaèi da je ona uroðeni, biološki potencijal? Iako „poèinje nekom vrstom priroðene prednosti“ (Piechowski & Colangelo, 1984) i ima svoju biološku osnovu, darovitost se ne može koncipirati kao biološki potencijal, a da pri tom ostane psihološka kategorija. S druge strane, iako je u okviru psiholoških kategorija nemoguæe razluèiti udeo naslednih i sredinskih faktora (Gardner, 1997), darovitost mora biti koncipirana kao nešto što se razlikuje od steènog: „ako hoæemo pravilno da koristimo etiketu darovitosti, ona mora oznaèavati izuzetne ljudske sposobnosti koje, bar delom, predstavljaju dar prirode“ (Gagné, 1997). Na kraju krajeva, stanovište da darovitost ne podrazumeva nikakav uroðeni kvalitet, veæ „nešto što se zaslužuje izuzetnim zalaganjem“ (Supplee, 1990), sadrži oèiglednu pojmovnu nedoslednost: „dar“, naime, ne može biti isto što i „nagrada“ za uloženi trud. Pri tom, međutim, treba imati u vidu da dar dolazi od prirode, koja prenosi genetski potencijal, ali i od sredine, koja pruža priliku za (a eventualno i podstièe) rani razvoj sposobnosti.

ZAKLJUÈAK:

Oèito, logièki status pojma darovitosti ne može zavisiti od uzrasta osobe na koju se on odnosi, pa tako darovitost ne može biti koncipirana i kao potencijal i kao postignuæe. Èini mi se da je o darovitosti najbolje razmišljati kao o hipotetièkom konstruktu koji je omeđen, s jedne strane, uroðenim potencijalom, a s druge strane, manifestnim postignuæem, ali koji nosi i izvestan „višak znaèenja“ u odnosu na svoje izvore i indikatore.

Rezime

Kritika savremenih koncepcija. Kao što su na poèetku ovog odeljka sažeti nedostaci starih koncepcija, tako sada, u njegovom zaključku, želim da rezimiram konceptualno-logièke i praktiène probleme sadržane u savremenim – kompozitnim i sistemskim – koncepcijama darovitosti.

Konceptualno-logièki problemi:

a) Crte liènosti se u isti mah tretiraju kao konstituenti i kao korelati darovitosti; štaviše, kompozitne koncepcije èesto navode opise darovitih osoba, pre nego definišuæe dimenzije darovitosti (Robinson, 2005);

[79] Loumen (Lohman, 2005) smatra da „potencijal“ ne treba koncipirati kao pojam koji oznaèava „nedostižni ideal“ („pie-in-the-sky“) ili „nivo ekspertize koji bi osoba mogla dostiæi u nekim mitski savršenim uslovima“, veæ da ga treba definisati kao nivo „spremnosti da se stièe kompetentnost u određenom kontekstu.“

b) Uključivanjem faktora sposobnosti, ličnosti i sredine u jedan konceptualni okvir, „granice definicije se šire do tačke pucanja“[80] i pojam darovitosti biva potpuno relativizovan i obesmišljen;

c) Uvođenje sredinskih faktora u pojam darovitosti predstavlja „desubjektizaciju“ jednog fenomena koja ima jasne biološke osnove (i koja je, prema tome, pre odraz *Zeitgeist*-a, nego naučnih saznanja);

d) Budući da se definiše i kao potencijal i kao postignuće, pojam darovitosti u savremenim teorijama ima ‘nepostojan’ logički status.

Praktični problemi (vezani za identifikaciju/selekciju darovitih):

a) Nemogućа je operacionalizacija proširenog koncepta darovitosti;

b) Širenje pojma darovitosti podrazumeva restrikciju u identifikaciji darovitih, što je kontradiktorno sa onim čemu teže savremeni teoretičari (zbog čega njihove praktične preporuke nisu uvek u skladu sa koncepcijama koje zagovaraju).

Kako, dakle, možemo konceptualno odrediti darovitost?

Imajući u vidu nedostatke savremenih (kompozitnih i sistemskih) koncepcija darovitosti, čini se da je konceptualno i praktično važno razlikovati „konstitutivne“ i „kontributivne“ elemente darovitosti (Gagné, 1995): darovitost, shodno tome, čini *izuzetna sposobnost* u nekom domenu, a njenoj aktualizaciji doprinose različite odlike ličnosti i sredine.

Ovo razgraničenje nam dalje pomaže da napravimo i „vrlo korisnu distinkciju između potencijala i njihove realizacije“ (Gagné, 1997): darovite osobe bez sumnje (tj. po definiciji) imaju potencijal da ostvare visoka – ekspertska ili kreativna – postignuća u određenom domenu; no, da li će taj potencijal biti realizovan zavisi od sadejstva brojnih unutrašnjih i spoljnih faktora.

U skladu s tim, čini se da darovitost treba da zadrži status dispozicionog pojma. Definisana kao *psihološki kvalitet (iz domena sposobnosti)* koji nekoj osobi *omogućava* da dostigne izuzetan nivo kompetentnosti ili stvaralaštva znatno *brže, lakše i samostalnije* od svojih vršnjaka (ili da, pod jednakim uslovima, dostigne viši nivo kompetentnosti i stvaralaštva), darovitost se, konceptualno, odnosi na izuzetan potencijal, mada je operacionalno neizbežno definisana preko izuzetnog postignuća (bihejvioralnih manifestacija tog potencijala). Drugim rečima, iako pojam darovitosti nema stvaran eksplanatorni potencijal, kao hipotetički konstrukt on ipak nosi izvestan „višak značenja“, koje nije u potpunosti iscrpljeno ukazivanjem na (biološke) izvore i (bihejvioralne) indikatore darovitosti.

---

80 Ovde pozajmljujem izraz koji Fajfer (Pfeiffer, 2001) koristi govoreći o širenju pojma emocionalne inteligencije.

INTELEKTUALNA DAROVITOST

Nije nepoznato da postoje deca koja više od igraèaka ili slatkiša vole matematièke zadatke, kao i ona koja pre polaska u školu samostalno nauèe da èitaju i nerado se odvajaju od knjige. Èinjenica da je tako otvara nekoliko važnih pitanja: koji aspekt intelektualnog funkcionisanja je zaslužan za ova izuzetna postignuæa? Kakav je socio-afektivni razvoj osobe koja ih ostvaruje? Umemo li na vreme da prepoznamo i adekvatno odgovorimo na specifiène obrazovne potrebe takvih osoba?

Poglavlje koje sledi bavi se upravo ovim pitanjima. U njemu æu nastojati da prikažem kljuèna saznanja o kognitivnim komponentama i personalnim korelatima izuzetne intelektualne sposobnosti, te naèinima za identifikaciju i školovanje intelektualno darovite dece. No, da bi bilo jasno šta se uopšte podrazumeva pod intelektualnom darovitošæu, najpre æu se pozabaviti određenjem pojma inteligencije i pitanjem strukture intelektualnih sposobnosti.

I Pod krovom inteligencije

Viševrsne koncepcije inteligencije

Šta je inteligencija? Èak i oni koji krajnje kritizerski razmatraju upotrebu ovog pojma dozvoljavaju da se on koristi kao „opšti krovni termin koji se odnosi na raspon pitanja i problema vezanih uz intelektualne sposobnosti“ (Howe, 1999). Izvor nesuglasica u vezi sa taènim znaèenjem reèi „inteligencija“ predstavlja, međutim, èinjenica da pod jednim krovom živi nekoliko pristupa koji, posmatrajuæi inteligenciju iz razlièitih perspektiva, razlièito određuju sadržaj i obim ovog pojma.

U tabeli na narednoj strani dat je sažet prikaz èetiri vodeæe perspektive u istraživanju inteligencije: psihometrijske, kognitivne, biološke i sistemske/kontekstualne. Iz tabele se mogu išèitati njihovi odgovori na pitanje o determinantama i indikatorima inteligencije, njihove (eksplicitne ili implicitne) definicije ovog pojma, te cilj analize kojim se dati pristup rukovodi u istraživanju inteligencije (uporediti sa Deary, 2000).

tabela 2.1 – Perspektive u istraživanju inteligencije

Nivo analize	Determinante	Definicija	Indikatori	Primarni cilj analize
Kontekstualni ili sistemski pristup	biološki + širok spektar psihosoc. faktora (obrazovanje, crte ličnosti, motivacija, zdravlje, SES, kulturno i porodièno zaleđe…)	sposobnost adaptacije; „sposobnost da se postigne uspeh u životu“	adaptivno ponašanje, uspeh u svakodnevnom životu	predikcija (ekološka i prediktivna valjanost konstrukta)
Psihometrijski pristup[1]	biološki + psihosoc. faktori koji reflektuju količinu i kvalitet kognitivne stimulacije (nivo obrazovanja, kulturno i porodièno zaleđe, SES)	složena kognitivna sposobnost; „ono što mere testovi inteligencije“	postignuæe na relativno složenim kognitivnim zadacima (najčešće izraženo kao IQ)	deskripcija i klasifikacija
Kognitivni pristup	biološki + uzak spektar psihosoc. faktora (minimum znanja i iskustva)	kvalitet bazičnih kognitivnih procesa i struktura (brzina i efikasnost obrade informacija)	postignuće na EKZ, naročito na „dualnim zadacima“ (VR, VI, …)	objašnjenje: konstruktivno
Biološki pristup	biološki faktori (genetski, fiziološki, biohemijski)	kvalitet neurofizioloških procesa i struktura (brzina i efikasnost CNS)	fiziološke mere (PEP, BNP, …)	objašnjenje: reduktivno

[1] Zahvaljujuæi istraživaèima poput Horna, „psihometrijski pristup“ probio je okvire faktorsko-analitièkih studija postignuæa na testovima inteligencije (videti npr. Horn, 1991; Horn & Noll, 1997). Ono što, međutim, nadalje ostaje odrednica ovog pristupa jeste shvatanje inteligencije kao složene kognitivne sposobnosti i nastojanje da se definiše njena struktura.

Imajuæi u vidu višeslojnost pristupa u prouèavanju inteligencije, rekla bih da se među mnogim otvorenim pitanjima na ovom polju najpre mora razmotriti ‘problem taène adrese’: „Na kom spratu je inteligencija?“ – kako to duhovito formuliše Diri (Deary, 2000) – to jest koji je pravi nivo za konceptualizaciju ovog fenomena?

Na ‘višim spratovima’, inteligencija se definiše široko – kao sposobnost adaptacije (prilagođavanja sredini, izbora i/ili oblikovanja sredine), ili kao „sposobnost da se postigne uspeh u životu, u skladu sa sopstvenom definicijom uspeha i u okviru sopstvenog sociokulturnog konteksta“ (Sternberg & Grigorenko, 2002). Iznikle na shvatanju da je „adaptibilnost na sredinu važnija od [testom] merene inteligencije i da je ona u različitim kulturama različito uslovljena“ (Hamfris, 1991), ove koncepcije promovišu kulturnu relativnost i ekološku valjanost (mera) inteligencije. Problem je, međutim, u tome što „prihvatanje stanovišta da postoji izvestan stepen kulturne relativnosti ne podrazumeva, i ne treba da podrazumeva, izjednaèavanje inteligencije sa adaptibilnošæu“ (Hamfris, 1991). Sposobnost adaptacije, ili sposobnost da se uspe u životu, imaju, naime, mnoštvo raznorodnih – intelektualnih i vanintelektualnih – komponenata koje se (iz razloga koji su objašnjeni u diskusiji o pojmu darovitosti – videti str. 70; 72-73) ne mogu uključiti u jedan jedinstven pojam inteligencije (Ajzenk, 1991). Jasno je, dakle, da se inteligencija – bez obzira na kulturnu relativnost svojih indikatora i činjenicu da je na nivou ponašanja tesno isprepletena sa drugim psihičkim i fizičkim osobinama – mora koncipirati uže (ili, sa stanovišta nivoa analize – ‘niže’) i da se ona odnosi isključivo na *kognitivnu komponentu adaptibilnosti*.

S druge strane, pokušaji da se ova „kognitivna komponenta adaptibilnosti“ analizira, objasni i koncipira na nivou baziènih kognitivnih ili fizioloških procesa, kako se to èini na ‘nižim spratovima’ – u okviru kognitivnog i biološkog pristupa, optereæeni su drugom vrstom problema. Naime, „traganje za baziènim u području psihièkog može nas dovesti do ‘kvaliteta’ koji su bitno drugaèiji od onog ‘kvaliteta’ koji smo prvobitno poèeli da prouèavamo na makro-planu. Konkretno, postavlja se pitanje da li istraživanja baziènih sposobnosti nisu veæ došla ili se približila takvim oblicima ponašanja koji su izgubili svojstvo ‘intelektualne’ aktivnosti“ (Bukviæ, 1980). Zboga toga, kako Horn (1991) primeæuje, „suštinu ljudske inteligencije, iako ona nužno jeste zasnovana na funkcijama senzorne detekcije, nema smisla analizirati pomoæu ovih komponenti“, veæ ona mora biti koncipirana šire (sa stanovišta nivoa analize: ‘više’) – kao *složena kognitivna sposobnost (kognitivna sposobnost višeg reda)* koja se u pravom smislu pojavljuje tek na asocijativnom i relacionom nivou organizacije svesti (kognitivnog delovanja).

Šta se, međutim, podrazumeva pod „složenom kognitivnom sposobnošæu“ i može li se ona odrediti drugaèije nego kao „ono što mere testovi inteligencije“? Polazeæi od izvornog znaèenja pojma ‘inteligentnog’, kao onog što je suprotno

‘instinktivnom’, smatram da centralno mesto u odredbama inteligencije mora pripasti *uviđanju* – baš kao što je to sluèaj u Hornovom (1991) jezgrovitom zaključku da „edukcija odnosa onda kada oni nisu odmah uočljivi i korišćenje ovih odnosa u izvlačenju implikacija, jeste *sine qua non* ljudske inteligencije“.[2]

Pojam *intelektualne darovitosti* bi se, prema tome, odnosio na izuzetnu sposobnost uviđanja odnosa ili značenja (kao specifičnog odnosa između znaka/simbola i označenog), logičnog rezonovanja na različitim vrstama sadržaja (verbalnom, matematičkom, perceptivno-figuralnom, fizičko-mehaničkom, bihejvioralnom…), koja se temelji na brzini i efikasnosti elementarnih kognitivnih procesa i struktura (kapacitetu memorije, pažnje) i predstavlja značajnu komponentu u sposobnosti adapatacije.

Višev rsne sposobnosti? – Struktura intelektualne darovitosti

Drugo važno pitanje na polju proučavanja inteligencije tiče se broja kognitivnih sposobnosti višeg reda koje ovaj pojam uključuje: da li imamo jednu ili više vrsta inteligencija? Odgovor na ovo pitanje ujedno bi trebalo da nam otkrije da li se intelektualna darovitost može dalje raščlaniti na više podvrsta.

Širenje vidika: novi kontinenti *„beyond IQ“*

Otkako se pogled na inteligenciju pruža preko ‘psihometrijskog plota’, o njoj se, i mimo formalnog okvira kakav čine Gardnerova i Sternbergova teorija, uglavnom ne razmišlja kao o jedinstvenom konstruktu. Realni životni kontekst, naime, nije predstavljao samo teren za spoljnu validaciju sposobnosti koje su otkrivene faktorskom analizom veći ‘nalazište’ novih sposobnosti koje nisu zahvaćene testovima inteligencije, a koje, prema proceni određenih autora, imaju nezavisnu i ponekad presudnu ulogu u rešavanju svakodnevnih, životnih problema. Tako pored sposobnosti koje reprezentuje IQ (a to su prevashodno verbalno i logičko-matematičko rezonovanje, te perceptivno-spacijalna sposobnost) na svoje mesto u konceptu inteligencije pretenduju *praktična* (Heng, 2000; Sternberg, 1985; 2000a; Sternberg et al., 1996; Sternberg et al., 2000; Wagner, 2000), *kreativna* (Carrol & Howieson, 1991; Hong & Milgram, 1996; Hong, Milgram & Gorsky, 1995; Sternberg, 2000a), *emocionalna* (Mayer et al., 2001; Mayer, Salovey & Caruso, 2000), *socijalna* (Jones & Day, 1996; Kihlstrom & Cantor, 2000; Porath, 2000; Sternberg, 1985), pa i *spiritualna* inteligencija (Sisk & Torrance, prema Smutny, 2001). Osim toga, ne treba zaboraviti da se u okviru Gardnerove teorije pominju *inter- i intrapersonalna* inteligencija (bliske kon-

[2] Uporediti sa nalazima R. Sternberga i M. Gardnera koji su utvrdili da najveću korelaciju sa fluidnom inteligencijom pokazuje kombinovana mera triju „komponenata izvođenja“ (povezivanja, zaključivanja i primene) koje se odnose na *otkrivanje i primenu pravila* u procesu rešavanja analogija. „Drugim rečima, izgleda da je komponencijalnom analizom identifikovana *centralna komponenta izvođenja pravila* koja je najbolji prediktor IQ-a“ (Mackintosh, 1998).

ceptima socijalne i emocionalne inteligencije), te da, pored èisto kognitivnih sposobnosti, status inteligencije u ovoj teoriji imaju i sposobnosti koje sadrže jaku perceptivno-motornu komponentu (npr. *telesno-kinestetièka* inteligencija).

Zakljuèak koji se na osnovu ovog podužeg spiska nameæe jeste da IQ (više) ne uživa neprikosnoveno mesto u pojmu inteligencije i da se odnosi samo na jednu grupu sposobnosti koje se obuhvaæene ovim pojmom (Rogers, 1996). Pa ipak, sposobnosti koje on (IQ) predstavlja neosporno jesu deo koncepta inteligencije, dok ostale, *'neanalitièke'* ili *'neakademske'* inteligencije èekaju dodatnu teorijsku i empirijsku potvrdu. Kako Pajrit primeæuje, „lako je postulirati nove sposobnosti, ali izazov je validirati ih" (Pyryt, 1996). Razmatrajuæi koncept emocionalne inteligencije, Fajfer (Pfeiffer, 2001), na primer, ukazuje na dva nerešena problema: „nedostatak preciznosti u konceptualizaciji emocionalne inteligencije i nedostatak nauèno utemeljenih, objektivnih mera [ovog] konstrukta". Suštinski iste kritike upuæuju se i pojmu socijalne inteligencije (Morgan, 1996; Kihlstrom & Cantor, 2000), te drugim 'neakademskim' sposobnostima. I dok neki autori predlažu da se sve one posmatraju kao potencijalne inteligencije, u išèekivanju daljih dokaza o njihovoj valjanosti, drugi su naèelno skeptièni prema moguænosti validacije novih vrsta inteligencije. Morgan (1996), recimo, iznosi gledište da Gardnerova teorija „nije otkrila nove inteligencije, veæ stavila u drugaèije okvire ono što su drugi definisali kao kognitivni stil", a Pajrit (Pyryt, 1996) ukazuje na nedoslednosti u okviru Sternbergove teorije, istièuæi da bi bilo neobièno ako se može dokazati nezavisnost analitièkih, sintetièkih i praktiènih sposobnosti, buduæi da sve poèivaju na istim komponentama obrade informacija (videti str. 22).

Iako bi se u odgovoru na Pajritovu primedbu moglo reæi da univerzalne komponente u susretu sa specifiènim domenom (specifiènom vrstom problema i podataka) mogu da proizvodu nov kvalitet, tj. novu vrstu inteligencije, treba imati u vidu da je nezavisnost 'neanalitièkih' sposobnosti uistinu samo uslovna i da se po pravilu priznaje tek na višim nivoima analitièke inteligencije. Drugim reèima, obièno se pretpostavlja da je određen nivo analitièkih sposobnosti neophodan za pojavu (tj. moguænost diferenciranja) 'neanalitièkih' vidova inteligencije.

Sve u svemu, može se reæi da 'neanalitièke' ili 'neakademske' sposobnosti – premda neizostavno prisutne u novijim razmatranjima inteligencije – u ovom trenutku, u pogledu nauène utemeljenosti, nemaju ravnopravan status sa 'klasiènom' analitièkom ili akademskom inteligencijom. I, premda se sve èešæe govori o posebnoj emocionalnoj ili socijalnoj darovitosti (videti npr. Porath, 2000), ovo poglavlje odnosi se na intelektualnu darovitost u užem smislu – na izuzetne analitièke sposobnosti koje se relativno valjano mogu operacionalizovati klasiènim testovime inteligencije.

Struktura analitièke inteligencije i vidovi intelektualne darovitosti

'Carski put' u strukturu analitièke inteligencije tradicionalno vodi kroz faktorsku analizu, mada se rezultati dobijeni ovom metodom sve èešæe potkrepljuju i produbljuju nalazima razvojnih i kognitivnih studija (videti npr. Horn & Noll, 1997). Još nešto je, međutim, u vezi sa psihometrijskim pristupom tradicionalno, osim istraživaèke metode – tendencija, naime, da se pitanje strukture inteligencije prikazuje kao krajnje kontroverzno, obeleženo 'veèitim sukobom' između Spirmanove i Terstonove struje: ideje o jednoj opštoj inteligenciji – g-faktoru – na vrhu hijerarhije sposobnosti i ideje o određenom broju relativno nezavisnih, nehijerarhijski uređenih sposobnosti. Veæ duže vreme su, međutim, ove dve struje međusobno pomirene, taènije, pomirene sa empirijskom èinjenicom da su u razmatranju strukture sposobnosti jednako nezaobilazni i *g-faktor* (koji uvek 'ispliva' iz matrice interkorelacija, bilo kao prva glavna komponenta, bilo u faktorskoj analizi višeg reda; videti npr. Džensen, 1991; Pyryt, 1996; 2000) i tzv. *širi grupni faktori* – specifiène, ali relativno složene kognitivne sposobnosti (Mackintosh, 1998). Drugim reèima, „[o]ni koji razmatraju mentalne sposobnosti ne uzimajuæi u obzir *g* kao glavnog aktera, igraju *Hamleta* bez princa, a oni koji se fokusiraju jedino i isključèivo na *g* postavljaju predstavu bez ostatka glumaèke ekipe" (Deary, 2000).

Sa stanovišta predmeta ove knjige, to znaèi da se može govoriti o globalnoj intelektualnoj darovitosti, kao i o specifiènim intelektualnim talentima. Kako je, međutim, u okviru 1. poglavlja nagovešteno (videti str. 54-55), istraživanja pokazuju da veliku veæinu intelektualno darovitih osoba odlikuje neujednaèen profil kognitivnih sposobnosti: ovi ispitanici postižu, naime, različite skorove na testovima koji mere različite intelektualne sposobnosti, odnosno pokazuju znaèajne varijacije u postignuæu na pojedinim subskalama kompozitnih testova inteligencije (Achter, Benbow & Lubinski, 1997; Hollinger & Kosek, 1986; Lohman, 2005; Tyler-Wood & Carri, 1991; Winner, 1996; 2000). Štaviše, diferencijacija sposobnosti ne samo da je prisutna, nego je i *izraženija* na višim nivoima inteligencije (Jackson, 2000; Mackintosh, 1998; Tannenbaum, 1986).[3] Primera radi, diskrepanca od 15 ili više poena između verbalnog i manipulativnog IQ-a na Vekslerovoj skali za decu (što se po pravilu smatra „dijagnostièki znaèajnom" pojavom, koja zahteva posebno tumaèenje) predstavlja uobièajenu pojavu na uzorcima darovite dece: prema nekim podacima, takva diskre-panca se sreæe kod 50% ispitanika sa natproseènim verbalnim skorom (Silver & Clampit, 1990), a jedno skorije istraživanje pokazuje da se ona javlja kod èak 62,7% ispitanika èiji IQ na bar jednoj skali *WISC*-a III (verbalnoj, manipulativnoj ili ukupnoj) dostiže ili premašuje 130 jedinica (Sweetland, Reina & Tatti, 2006). Osim toga, diferenci-

[3] Otud zanimljiva teza da ne postoji „opšta inteligencija", veæ samo opšte odsustvo inteligencije, ili „opšta glupost" (general stupidity) (videti Mackintosh, 1998).

jacija sposobnosti se kod intelektualno darovite dece javlja *ranije* nego kod proseène: „strukture posebnih sposobnosti dece sa visokim IQ-om mogu se meriti veæ na predškolskom uzrastu“, a prema nekim podacima i u najranijem detinjstvu – oko 2. godine života (Tannenbaum, 1986; videti takođe Robinson, 2000).

Ako, dakle, ima smisla razlikovati više vrsta intelektualne darovitosti, postavlja se pitanje koliko posebnih intelektualnih talenata postoji? – Iako se ovo pitanje teško može konaèno razrešiti na nivou faktorske analize, veæina teorija se pridržava gornje granice od „oko pola tuceta širokih faktora“ (Mackintosh, 1998), a neka istraživanja na intelektualno darovitim ispitanicima sugerišu da se kao „elegantno rešenje“ može usvojiti ono koje podrazumeva 3 relativno zasebna faktora: prema nekim nalazima, to bi bili lingvistièki, logièko-matematièki i spacijalni faktor (Gridley, 2002), prema drugim – verbalno i neverbalno rezonovanje,[4] te spacijalni faktor sa faktorom brzine (Benbow & Minor, 1990), dok se prema treæim može govoriti o trijadi verbalnog, kvantitativnog i figuralnog rezonovanja (Lohman, 2005).[5] Ova trofaktorska rešenja donekle korespondiraju i sa nalazima kognitivistièkih istraživanja koja nagoveštavaju da se kod osoba natproseènog IQ-a na nivou radne memorije razlikuje uèinak na verbalnim, spacijalnim i brojèanim zadacima (Mackintosh, 1998).

Postoje, međutim, empirijske osnove i za eventualno ukrupnjavanje perspektive. S jedne strane, visoke korelacije između spacijalne sposobnosti i figuralnog (Benbow & Minor, 1990), odnosno kvantitativnog (Robinson, 2000) rezonovanja (dobijene na uzorcima intelektualno darovitih ispitanika!), dozvoljavaju spajanje dotiènih sposobnosti u jedan širi neverbalni faktor, koji bi se razlikovao od drugog širokog faktora zasiæenog verbalnim sposobnostima. S druge strane, neki rezultati sugerišu moguænost organizovanja verbalnih i numerièkih sposobnosti u jedan jedinstven matematièko-lingvistièki faktor, pored kog se može ekstrahovati poseban faktor spacijalnih sposobnosti (Plucker, 2000). Ova dvostrukost plauzbilnih dvofaktorskih rešenja može se bolje razumeti na osnovu podataka koje iznosi Vinerova (Winner, 1996), naime, da matematièko rezonovanje može poèivati kako na vizuelno-spacijalnim, tako i na verbalnim strategijama. Ipak, izgleda da su spacijalna sposobnost i neverbalno rezonovanje važnije komponente matematièke darovitosti od visoke verbalne sposobnosti (Winner, 1996).

U krajnjoj liniji može se, dakle, usvojiti zaključak da postoje *„bar dva razlièita vida [intelektualne] darovitosti“ – verbalna i neverbalna* (Benbow & Minor, 1990). Na planu elementarnih kognitivnih procesa, svakako se može napraviti razlika između verbalne i vizuelno-spacijalne sposobnosti, koje se pouzdano diferenciraju na nivou radne memorije i kognitivnih strategija, a èiju relativnu nezavisnost potvrđuju i neuropsihološke studije (Lohman, 2000;

---

[4] U ovom istraživanju, neverbalni faktor ‘okuplja’ testove figuralnog rezonovanja i testove uviđanja mehanièkih odnosa (Benbow & Minor, 1990).

[5] Može se uoèiti da se razlièita trofaktorska rešenja zapravo ‘vrte oko’ 4 posebne sposobnosti: verbalnog, kvantitativnog i figuralnog rezonovanja, te spacijalne sposobnosti.

Mackintosh, 1998). Na pojavnom nivou, pak, ima više smisla govoriti o verbalnoj i matematièkoj darovitosti, pri èemu potonja ukljuèuje prvenstveno spacijalnu sposobnost i neverbalno (figuralno i kvantitativno) rezonovanje. No, buduæi da se u veæini istraživanja korelata intelektualne darovitosti, ispitanici identifikuju na osnovu kompozitnog (globalnog) IQ-a, ili postignuæa na testovima verbalne *i* matematièke sposobnosti, u nastavku poglavlja neæu praviti razliku između ove dve vrste intelektualne darovitosti.

II „Blistavi um“ - intelektualna darovitost pod lupom

„Upitan da navede šta je to što intelektualno daroviti uèenici rade bolje od intelektualno nedarovitih, nastavnik bi mogao biti u iskušenju da odgovori: ‘Sve!’ Ovaj odgovor bi, naravno, bio netaèan, ali svejedno razumljiv. Odavno je poznato da se intelektualno darovite osobe istièu nizom personalnih i intelektualnih karakteristika. Međutim, pokušaji da se razume intelektualna darovitost moraju iæi dalje od pukog nabrajanja karakteristika darovitih, ka identifikaciji osobenosti u mentalnim strukturama, sadržajima i procesima koje stoje u osnovi razlika između darovitih i njihovih proseènih vršnjaka“ (Sternberg, 1981). Na koji naèin darovite osobe organizuju i obrađuju informacije? Da li raspolažu nekim posebnim kognitivnim veštinama, ili potpuno iste procese izvode sa veæom taènošæu i brzinom? I, konaèno, koji to kognitivni kvalitet predstavlja suštinu intelektualne darovitosti?

Pokušaji da se odgovori na ova pitanja ne mogu se osloniti na tzv. mere produkata (poput IQ-a) koje ne pružaju uvid u procese mišljenja i uèenja, u naèin na koji darovite osobe rešavaju složene kognitivne probleme (Anderson, 1986). Stoga u traganju za temeljnim svojstvom intelektualne darovitosti (u tehnièkom smislu: za njenim ‘najjaèim’ korelatom na nivou elementarnijih ili pojedinaènih kognitivnih procesa/struktura) važan oslonac predstavljaju nefaktorske teorije strukture sposobnosti (npr. Sternbergova komponencijalna teorija), i metode preuzete iz kognitivne i razvojne psihologije (Shore, 1986).[6] Ovakav istraživaèki okvir upuæuje na ispitivanje znanja, efikasnosti obrade informacija, kognitivnih strategija i metakognitivnih veština, te „pijažeovskih“ struktura mišljenja kao ‘pretendenata’ na status sržne komponente intelektualne darovitosti (Borkowski & Peck, 1986; Hong, 1999; Jackson & Butterfield, 1986; Kanevsky, 1995; Robinson, 2000; Shore, 1986).

Fond znanja (general knowledge base)

Buduæi da je znanje ugrađeno u veæinu kompozitnih testova inteligencije, intelektualno darovite osobe „po definiciji imaju superiorno znanje, bar u ogranièenim domenima kao što su reènik, opšta informisanost i matematika“

[6] Detaljnije o metodologiji ovih istraživanja videti u Hong, 1999, Anderson, 1986 i Shore, 1986.

(Borkowski & Peck, 1986). Neki istraživaèi, međutim, sugerišu da znanje nije samo vidljivi odraz intelektualne darovitosti, veæono na èemu poèiva superiorno postignuæ intelektualno darovitih osoba na razlièitim kognitivnim zadacima. Oslanjajuæi se na određene empirijske podatke (ali odlazeæi u svojim zakljuècima i korak dalje od njih), ovi autori tvrde da je *bogatije i bolje organizovano znanje* važniji faktor uspešnosti na zadacima pamæenja nego što su to kapacitet memorije ili mnemonièke strategije, te da bez odgovarajuæg znanja darovite osobe ne bi mogle da rešavaju probleme onom brzinom po kojoj su inaèe prepoznatljive (Chi, 1978; 1981, prema Jackson & Butterfield, 1986). Suština ovog gledišta sastoji se, dakle, u tezi da je „kvalitet rezonovanja u ma kom domenu određen širinom i organizacijom […] znanja iz tog domena“ (Jackson & Butterfield, 1986).

Iako empirijska istraživanja zaista pokazuju da znanje može biti važna determinanta uspešnosti na zadacima pamæenja i rezonovanja, postavlja se pitanje kako neke osobe uspevaju da steknu široko znanje iz neke oblasti, dok druge, èak i u sliènim okolnostima, to ne postižu (Jackson & Butterfield, 1986)? I, buduæi da je oèigledno da se „niko nije nauèen rodio“, te da se jedino može reæi da se neki raðaju sa boljim kapacitetom za sticanje znanja, dalje se otvara pitanje: šta ovaj kapacitet podrazumeva?

Brzina i efikasnost elementarnih kognitivnih procesa/struktura

Donekle opreèna shvatanju po kome znanje èini osnovu intelektualne darovitosti, jeste teza da se razlike između darovitih i proseènih osoba mogu uoèiti i na sasvim jednostavnim zadacima koji zahtevaju minimum znanja i iskustva – tzv. elementarnim kognitivnim zadacima. Sa ovog stanovišta, nadmoæ intelektualno darovitih osoba u pogledu znanja i postignuæa na složenim kognitivnim zadacima zapravo se može svesti na brzinu i efikasnost nekih elementarnih kognitivnih procesa: opažanja podataka, njihovog „skladištenja“ u memoriju i „izvlaèenja“ iz memorije – drugim reèima, na kapacitet pamæenja i pažnje.

Sudeæi po rezultatima istraživanja u kojima su korišæene Sternbergova[7] (zadaci pretraživanja memorije) i Poznerova paradigma (zadaci identifikacije stimulusa), intelektualno darovite osobe zaista odlikuju veæi kapacitet i efikasnost kratkoroènog i dugoroènog pamæenja: njihovo vreme pretraživanja ne raste tako strmo u funkciji velièine memorijskog niza, kao što raste vreme pretraživanja osoba proseènog IQ-a; dalje, intelektualno darovita deca veæna uzrastu od 9 godina dostižu brzinu pretraživanja koja je karakteristièna za odrasle, a koja se kod osoba proseène inteligencije ustaljuje negde između 13. i 17. godine; najzad, osobe visoke inteligencije nadmašuju proseèno inteligentne osobe i u brzini kojom „izvlaèe“ informacije iz dugoroènog pamæenja (Jackson & Butterfield, 1986; videti takođe Borkowski & Peck, 1986; Hant, 1991; Hong, 1999). Osim boljim ‘performansama’ kratkoroène i dugoroène memorije, intelektualna darovi-

[7] S. Sternberg, 1966, prema Hant, 1991.

tost objašnjava se i veæim potencijalom za održavanje, pomeranje i – naroèito – deljenje pažnje;[8] povišena budnost i natproseèan raspon pažnje na uzrastu odojèeta potvrđuju se, naime, kao pouzdani rani indikatori intelektualne darovitosti (Winner, 1996), a uspeh na dualnim/konkurentnim zadacima (koji zahtevaju deljenje pažnje) kao valjana mera g-faktora (Stankov, 1991).

Iako, dakle, nije sporno da intelektualna nadmoæ darovitih osoba dolazi do izražaja (veæ) u brzini i taènosti na relativno jednostavnim zadacima koji angažuju kratkoroènu, dugoroènu, odnosno radnu memoriju, iz raspoloživih empirijskih podataka ne može se izvuæi zaključak da su kapacitet memorije i pažnje – ili opštije, brzina i efikasnost elementarnih kognitivnih procesa/sistema obrade informacija – jedina, pa ni da su najvažnija determinanta izuzetnog postignuæa na intelektualnim zadacima ve

nivoa složenosti (Jackson & Butterfield, 1986). Štaviše, u poslednje vreme sve èešæe se dovodi u pitanje pretpostavka da je „bistar – hitar“: povezanost između brzine na jednostavnim i ukupnog uèinka na složenim kognitivnim zadacima uglavnom nije visoka[9] i, što je još važnije, umesto da bude izravna, ona može biti posredovana drugim kognitivnim faktorima, kao što su (meta)kognitivne strategije (Jackson & Butterfield, 1986; Reams, Chamrad & Robinson, 1990; Sternberg, 1991).

(Meta)kognitivne strategije[10]

Da li su onda metakognicija i kognitivne strategije ključ za razumevanje intelektualne darovitosti? I na šta se taèno misli kada se kaže da intelektualno darovite osobe nadmašuju proseène u pogledu razvijenosti i upotrebe (meta)kognitivnih veština?

Osim što raspolažu veæim metakognitivnim znanjem, tj. *širim repertoarom strategija* za rešavanje kognitivnih problema (Borkowski & Peck, 1986; Shore, 2000; Swanson, 1992), intelektualno darovite osobe su èešæe od proseènih *sklone da zadatku pristupe strateški i promišljeno*, da planiraju i svesno nadgledaju proces rešavanja problema (Chan, 1996; Cheng, 1993; Hannah & Shore, 1995; Kanevsky, 1995; Robinson, 2000; Schunk & Swartz, 1993; Shore, 2000). U tom smislu, zanimljiv je nalaz da intelektualno darovita deca teže korišæenju složenijih strategija (tj. da igru tretiraju kao logièki zadatak) èak i kada se isti uèinak na jednoj video-igrici može postiæi pogađanjem i primenom strategija nižeg reda (Steiner, 2006). Posebnu pažnju zavređuje i podatak da intelektualno darovite osobe, mada u celini gledano obièno brže dolaze do rešenja, troše *više*

---

8 Ovo poslednje definiše efikasnost radne memorije kao dinamiènog sistema koji je zadužen ne samo za skladištenje/izvlaèenje, veæ i za ‘operativnu’ (transformativnu) obradu informacija (Stankov, 1991).

9 Korelacije po pravilu ne prelaze vrednost 0.3.

10 Iako autori iz ove oblasti nastoje da prave razliku između „upotrebe strategija“ i „metakognicije“, ovi konstrukti nisu uvek jasno odeljeni, i mogu se razmatrati zajedno (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996).

vremena na kodiranje (Siegler, 1981, prema Sternberg, 1991) i planiranje postupka rešavanja problema (Shore & Lazar, 1996, prema Steiner, 2006). Autori koji iz perspektive ovih nalaza razmatraju mehanizme intelektualne darovitosti zaključuju da je od brzine kao takve važnija sposobnost da se izabere tempo rada koji je primeren zahtevima zadatka (ili određenoj fazi rešavanja problema), a ta sposobnost je svakako u domenu metakognicije (Cheng, 1993; Sternberg, 1991). Štaviše, neka istraživanja sugerišu da je sa izuzetnom intelektualnom sposobnošću najtešnje povezana tačnost odgovora, bez obzira na brzinu kojom ispitanik rešava zadatak (Shore, 2000; videti takođe Reams et al., 1990).

Ispitivanja na mlađim ispitanicima otkrivaju još jednu specifičnost metakognitivnog funkcionisanja intelektualno darovitih, naime, njegovu razvojnu naprednost. Intelektualno darovita deca spontano razvijaju i koriste (meta)kognitivne strategije karakteristične za stariju decu ili odrasle (Kanevsky, 1995; Risemberg & Zimmerman, 1992). Kako jedno novije istraživanje pokazuje, u poređenju sa svojim prosečnim vršnjacima, intelektualno darovita deca češće primenjuju sofisticiranije strategije i te strategije se brže ustaljuju u njihovom 'standardnom' (meta)kognitivnom repertoaru[11] (Steiner, 2006). Šor (Shore, 2000) takođe primećuje da se intelektualno darovita deca rado hvataju u koštac sa složenim problemima, oslanjajući se pri tom na strategije koje koriste odrasli eksperti, kao što su pravljenje plana i hijerarhijska organizacija znanja.

Najzad, neki istraživači povezuju intelektualnu darovitost sa većom *efikasnošću i stabilnošću u korišćenju (meta)kognitivnih strategija,* ističući sposobnost intelektualno darovitih osoba za iznalaženje ili izbor najadekvatnije strategije i njihovu doslednu primenu u rešavanju određenog tipa zadatka (Coyle & Read, 1998; Steiner, 2006). Uz manju stratešku varijabilnost u rešavanju zadataka istog tipa, intelektualno darovite osobe pokazuju veću *adaptivnost (meta)kognitivnog funkcionisanja,* tj. veću sposobnost za spontani transfer strategija na rešavanje bitno drugačijih problema (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996; Risemberg & Zimmerman, 1992; Schunk & Swartz, 1993), te za 'šaltovanje' na alternativnu strategiju kada se prvobitni pristup zadatku pokaže kao neprikladan (Shore, 2000; Shore & Dover, 1987). Drugim rečima, intelektualno darovite osobe istovremeno odlikuju veća stabilnost i veća fleksibilnost (meta)kognitivnog funkcionisanja.

Iako neki nalazi dovode u pitanje tezu da su intelektualno daroviti dosledno bolji od prosečnih u korišćenju (meta)kognitivnih strategija (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996; Chan, 1996),[12] sa relativnom sigurnošću se može reći da

---

[11] To jest, kada otkriju napredniju strategiju, intelektualno darovita deca ređe regrediraju na strategije nižeg reda.

[12] Pomenute tri autorke (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996) npr. ističu da u poređenju sa prosečnom decom, darovita imaju bolje deklarativno metakognitivno znanje i veću sposobnost da „prenose" strategije na zadatke bitno različite od onih u kojima su te strategije prvobitno korišćene, ali da nisu dosledno bolji u samostalnoj upotrebi i zadržavanju strategija, njihovom transferu na slične zadatke, niti u praćenju (monitoring) sopstvenih kognitivnih aktivnosti.

se ove dve grupe osoba „razlikuju po tome koliko koriste različite strategije, te po fluentnosti i brzini njihovog korišćenja“. Ono što, međutim, treba imati u vidu jeste da darovite osobe po svoj prilici ne raspolažu nekim sasvim specifičnim strategijama koje se ne bi mogle naći u kognitivnom repertoaru prosečnih osoba (Shore, 2000; videti takođe Jackson & Butterfield, 1986; Fehrenbach, 1994; Scruggs & Cohn, 1983; Steiner, 2005).

Struktura mišljenja

Budući da se, kako je u 1. poglavlju rečeno, darovitost tokom razvojnog doba ogleda u značajnoj uzrasnoj naprednosti, postavlja se pitanje da li intelektualno darovita deca brže napreduju kroz „Pijažeove stadijume“, i da li to uopšte čine po istom obrascu kao prosečna deca?

Istraživanja u kojima je ispitivano postignuće intelektualno darovite dece na pijažeovskim zadacima logičko-matematičkog rezonovanja podržavaju „hipotezu o sličnom redosledu“, odnosno sugerišu da intelektualno darovita deca, bez obzira na brzinu razvoja, prolaze kroz „Pijažeove stadijume“ istim redosledom kao i prosečna (Berninger & Yates, 1993; Carter & Ormrod, 1982).

Ali šta je sa brzinom razvoja? Da li je Pijaže bio u pravu kada je tvrdio da su darovita deca sposobna da pre svojih vršnjaka misle na formalno-operacionom nivou (Piaget, 1973, prema Tan-Willman & Gutteridge, 1981)? Dok neka istraživanja ukazuju na to da bi odgovor mogao biti potvrdan i da izuzetna intelektualna sposobnost (operacionalizovana kao IQ) podrazumeva i brže napredovanje kroz Pijažeove stadijume, druga ispitivanja ne uspevaju da potvrde ovu pretpostavku i navode na zaključak da se intelektualna darovitost sastoji naprosto u brzini i efikasnosti sa kojom se iste kognitivne strukture primenjuju u rešavanju složenih problema (Berninger & Yates, 1993; Carter & Ormrod, 1982; Cohen & Kim, 1999; Jackson & Butterfield, 1986). Kako objasniti ove nedoslednosti u nalazima i šta usvojiti kao konačan odgovor na pitanje o razvojnoj naprednosti intelektualno darovite dece?

Jedno moguće tumačenje poziva se na razlike u vrsti intelektualne darovitosti, sugerišući da verbalna sposobnost (verbalni IQ) pokazuje relativno slabu povezanost sa postignućem na zadacima pijažeovskog tipa, te da se naprednost na ovim zadacima može uočiti samo kod one intelektualno darovite dece koja su identifikovana „na osnovu višestrukih kriterijuma koji uključuju i značajnu komponentu perceptivno-logičkog rezonovanja“ (Jackson & Butterfield, 1986).

Drugi odgovor počiva na zapažanjima o postojanju tzv. horizontalnog pomeranja (horizontal décalage), tj. neujednačenog tempa razvoja u različitim domenima. Sa tog stanovišta, može se očekivati da intelektualno darovito dete pokazuje izrazito naprednu sposobnost apstraktnog rezonovanja u okviru usko definisanog domena svog talenta (npr. u šahu ili matematici), ali uzrasno očekivano postignuće na drugim merama logičkog rezonovanja (DeVries, 1974, prema Cohen & Kim, 1999; Feldman, 1980, prema Jackson &

Butterfield, 1986; videti takođe Berninger & Yates, 1993).

Najzad, treći pokušaj da se objedine opreèni nalazi o brzini kojom intelektualno darovita deca prelaze sa jednog na drugi stadijum kognitivnog razvoja, zasnovan je na pretpostavci da se ključne razvojne tranzicije odvijaju na približno istom uzrastu i kod proseène i kod intelektualno darovite dece, ali da ove druge odlikuje brži ili drugaèiji razvoj unutar određenog stadijuma (Carter & Ormrod, 1982; Cohen & Kim, 1999). Ova pretpostavka potkrepljena je, između ostalog, nalazima Robertsove (Roberts, 1981, prema Cohen & Kim, 1999) koji pokazuju da intelektualno darovita deca teže da odmah generalizuju neki novootkriveni princip na različite kategorije sadržaja, iako nisu u stanju da ga sasvim dosledno primenjuju unutar pojedinih kategorija.[13] Drugim reèima, „[k]od mentalno darovite dece istovremeno se odvija vertikalna konstrukcija shema putem jednostavnih ekvilibracija (tip 1) **i** horizontalna konstrukcija struktura, odnosno hijerarhijska ekvilibracija totaliteta (tip 3)“ (Cohen & Kim, 1999; naglašeno u originalu). Oslanjajući se na ove nalaze, Koenova i Kimova zaključuju da intelektualno darovita deca imaju drugaèije „obrasce ekvilibracije“ od proseène dece, i da ova specifičnost stoji u osnovi različitih manifestacija intelektualne darovitosti, kao što su superiorno rezonovanje, neutaživa znatiželja i preferencija za novo i kompleksno.

Zaključak

Šta je, dakle, suština intelektualne darovitosti? Znanje? Brzina? Strategija?

Intelektualna darovitost kao ‘kognitivno jedinjenje’. Po svemu sudeći, Hant (1991) je potpuno u pravu kada konstatuje da „potraga za ‘pravom’, jedinstvenom funkcijom obrade informacija koja stoji u osnovi inteligencije ima izgleda da bude uspešna koliko i potraga za Svetim Gralom“. Ova opaska, naravno, ne treba da sugeriše da je svaka analiza intelektualne darovitosti uzaludna. Ona samo ukazuje na to da je priroda istraživanog fenomena isuviše složena da bi njegova analiza ikad mogla rezultirati otkrićem ‘atoma intelektualne darovitosti’. Umesto toga, analitički pristup može nam pružiti uvid u broj i vrstu kognitivnih elemenata (ili: elementarnih kognitivnih kvaliteta) čija kombinacija proizvodi specifičan kvalitet intelektualne darovitosti. Koji su to elementi?

Brzina i kapacitet, nadograđeni strategijom. Čini se da jedno valjano objašnjenje „molekularne strukture“ intelektualne darovitosti u najmanju ruku mora uzeti u obzir brzinu i kapacitet elementarnih procesa/sistema obrade informacija, s jedne strane, i (meta)kognitivne strategije rešavanja problema, s druge.

---

[13] Preciznije, rezultati Robertsove pokazuju da već na početku konkretno-operacionog stadijuma intelektualno darovita deca generalizuju princip konzervacije broja na druge sadržaje: diskontinuirane količine, kontinuirane količine, perspektivu, dužinu, masu, zapreminu (proces koji se kod proseène dece odvija u koracima i obuhvata raspon od nekoliko godina), ali još uvek prave greške u primeni ovog principa: „darovita deca shvataju opšti obrazac, ali je njihovo razumevanje nestabilno“ (Cohen & Kim, 1999).

Primer takvog shvatanja o komponentama intelektualne darovitosti (tj. izvorima razlièitosti između intelektualno darovitih i proseènih osoba) predstavlja objašnjenje koje nude Borkovski i Pekova (Borkowski & Peck, 1986). Iako ovi autori polaze od pretpostavke da je perceptivna efikasnost[14] u razvojnom smislu fundamentalno svojstvo intelektualne darovitosti, njihovo stanovište je da se u daljem toku razvoja intelektualna darovitost ne može razumeti bez metakognicije. Po ovom shvatanju, izuzetna perceptivna efikasnost pospešuje i obogaæuje detetovu interakciju sa fizièkom i socijalnom sredinom, omogućujući mu da stekne prednost na planu metakognitivnih znanja i veština. Vremenom, upravo ova prednost prerasta u neposredni uzrok intelektualne darovitosti, dok perceptivna efikasnost, „možda najranije obeležje darovitosti, postaje [njen] distalni uzrok“.

Nešto nedostaje na ovoj slici… No, da li je ukazivanjem na brzinu i strategiju do kraja identifikovan ‘sastav’ visoke intelektualne sposobnosti? Nije li gledište po kome ove dve dimenzije konstituišu intelektualnu darovitost možda suviše ‘jednodimenzionalno’? Uzimajući u obzir različite podatke o kognitivnom funkcionisanju intelektualno darovitih osoba, smatram da analiza ovog fenomena prilièno dosledno upućuje na postojanje svojevrsnog elementa ‘dubine’ obrade informacija. Pri tom pre svega imam u vidu podatke koji ukazuju na to da se intelektualno darovito dete najbolje može opisati kao *„tragalac za obrascima“* („pattern seeker“) (Cohen & Kim, 1999; videti takođe Lovecky, 1994). Izgleda da se radi o svojstvu koje se ne može u potpunosti redukovati na brzinu obrade informacija, a koje je baziènije od (meta)kognitivnih strategija i oèito povezuje niz distinktivnih karakteristika intelektualno darovite dece:[15] specifiène obrasce uravnotežavanja, bolju – hijerarhijsku – organizaciju znanja, ‘umreženost’ pojmova i potrebu za konceptualnom jasnoćom (Lovecky, 1994; Gross, 1998), te èešće korišćenje strategija, tj. sistematiènost u rešavanju problema. (Dubina obrade informacija koja odlikuje intelektualno darovite osobe podrazumeva, dakle, sistematiènost na nivou koncepata, znanja i strategija.)

Kvalitativno različit kvalitet? Najzad, ostaje pitanje da li se intelektualno darovite osobe kvalitativno razlikuju od proseènih. Prema podacima prikazanim u ovom odeljku, nema indicija da intelektualno darovite osobe koriste neke specifiène strategije za rešavanje problema, niti je izvesno da brže prelaze sa

---

[14] Termin „perceptivna efikasnost“ Borkovski i Pekova koriste kao sinonim za efikasnost elementarne obrade informacija.

[15] Uporediti sa Ajzenkovim modelom inteligencije u kome su ‘brzina’ i ‘dubina’ dve zasebne dimenzije (Eysenck, 1953, prema Zarevski, 2000, str. 39). Uporediti takođe sa nalazima Karpentera i saradnika koji su poredili dva simulatorska modela rešavanja Ravenovih matrica – program koji simulira uèinak proseènih ispitanika (FAIRAVEN) i program koji „operiše“ poput natproseènih ispitanika (BETTERAVEN) – i na taj naèin identifikovali tri izvora individualnih razlika: kapacitet radne memorije (mera brzine i efikasnosti obade informacija), postojanje sistema koji prati i usmerava proces rešavanja problema („goal monitor“) i zasebnu *komponentu indukovanja pravila* (Carpenter et al., 1990, prema Mackintosh, 1998, str. 310).

jednog na drugi razvojni stadijum. Štaviše, u odsustvu doslednih dokaza o bržem napredovanju intelektualno darovite dece kroz Pijažeove stadijume, veæina autora bi se složila sa tezom da se njihova izuzetnost sastoji u onome što mogu da èine *u okviru* uzrasno raspoloživih struktura mišljenja – naime, u brzini uèenja, te nivou elaboriranosti i kompleksnosti njihovih odgovora na kognitivne zadatke (Porath, 1997; 2000). Da li nam to dozvoljava da zaključimo da između intelektualno darovitih i proseènih osoba ne postoje kvalitativne razlike? Nesumnjivo je da bi mnogi autori bez oklevanja odgovorili potvrdno. Ali zar upravo opisane karakteristike intelektualno darovite dece ne predstavljaju kvalitativnu različitost *par excellence*? – Ono što analitièki pristup intelektualnoj darovitosti jasno pokazuje jeste da je ova pojava nesvodiva samo na kognitivnu ili kognitivno-razvojnu brzinu, zbog èega se intelektualno funkcionisanje darovitih osoba ne podudara ni sa funkcionisanjem njihovih vršnjaka, ni sa funkcionisanjem starijih uzrasnih grupa; intelektualno darovite osobe (veæ u detinjstvu) spontano funkcionišu *na naèin* koji je svojstven ekspertima, što podrazumeva preferenciju za kompleksno, fleksibilno korišæenje strategija i hijerarhijsku i temeljnu (extensive) umreženost deklarativnog i proceduralnog znanja (Shore, 2000).

III Intelektualna darovitost u „široj slici“

Znaèajnu stavku u istraživanjima intelektualne darovitosti predstavljaju pokušaji da se odrede afektivne i motivacione karakteristike koje prate pojavu kognitivne izuzetnosti, a naroèitu pažnju istraživaèa privlaèi (široko definisano) pitanje psihosocijalne prilagođenosti intelektualno darovitih osoba. U narednom odeljku biæe, dakle, razmotreni nalazi istraživanja koja se bave osobinama liènosti intelektualno darovitih osoba – prvenstveno dece i adolescenata. Iako se radi o istraživanjima koja, strogo posmatrano, utvrđuju personalne korelate intelektualne darovitosti, među istraživaèima postoji tendencija da se neke od tih osobina tumaèe kao proizvodi ili indikatori intelektualne darovitosti, odnosno da se ona posmatra kao determinanta ili izvor određenih specifiènosti u strukturi i funkcionisanju liènosti.

Odnos prema intelektualnim/saznajnim aktivnostima

U poglavlju o fenomenu darovitosti (1.2) reèeno je da su darovite osobe po pravilu visoko motivisane da stièu veštine iz domena svog talenta, tj. da upražnjavaju i usavršavaju svoj dar. Kako se ovo oèituje kada je u pitanju intelektualna darovitost?

Motivacija za kognitivno ovladavanje (cognitive mastery motivation). „Skorašnja istraživanja potvrđuju da su [intelektualno] darovita deca od najranijeg detinjstva intrinzièki motivisana da traže i upuštaju se u aktivnosti usmerene na sticanje kognitivnih kompetencija i akademskog znanja“ (Morelock, 2000).

Autori iz oblasti darovitosti pokazuju izrazitu verbalnu fluentnost u opisivanju ovog fenomena: o njemu se, između ostalog, govori kao o „strasnoj privrženosti akademskim aktivnostima“, „veèitoj potrazi za znanjem“, te „unutrašnjem porivu“, „gorljivosti“ ili „žudnji“ da se ovlada nekom kognitivnom veštinom (Goldsmith, 2000; Maxwell, 1998; Morelock, 2000; Winner, 1996; 2000). No, bez obzira na svoju raznolikost, svi ovi termini jednoznaèno prenose utisak da je saznajna motivacija intelektualno darovite dece „pre stvar *potrebe* nego želje“ (Jacobsen, 1999, kurziv moj; videti takođe Gross, 1998). Ova potreba ogleda se u aktivnom traganju za kognitivnim izazovima, a u njihovom odsustvu se obièno oglašava kroz nemir i hiperaktivnost (Morelock, 2000; Winner, 1996).[16] Međutim, kada se upuste u intelektualnu aktivnost odgovarajuæeg nivoa složenosti, intelektualno darovita deca sposobna su da rade sa neponovljivom istrajnošæu i pažnjom (Winner, 1996) – štaviše, njihova potreba za sticanjem znanja tada može potisnuti u drugi plan èak i biološke potrebe (Roeper, 1991, prema Maxwell, 1998). Saznajnim potrebama intelektualno darovite dece podređena je i njihova neposredna okolina: roditelji ih opisuju kao ‘intelektualno proždrljive’ i ulažu ogromne kolièine energije ne bi li im omogućili da zadovolje svoja „opsesivna interesovanja“[17] (Goldsmith, 2000; Winner, 1996).

Rano javljanje i intenzitet saznajne motivacije intelektualno darovitih osoba „doveli su do spekulacija da ova poèiva na nekoj strukturalnoj ili funkcionalnoj razlici u razvoju mozga koja proizvodi neuropsihološki zahtev za specifiènim kvalitetom i nivoom stimulacije“ (Morelock, 2000). Bez obzira na konaèno razrešenje pitanja o fiziološkim osnovama saznajne motivacije, autori koji prouèavaju intelektualnu darovitost na mlađim uzrastima, smatraju da je „žudnja za znanjem“ pouzdan rani pokazatelj visoke intelektualne sposobnosti. Štaviše, izrazita potreba za izazovnim saznajnim aktivnostima ponekad je indikativnija od samog uèinka: prema oceni Goldsmitove (Goldsmith, 2000), ova karakteristika signalizira prisustvo intelektualne darovitosti jasnije od zrelosti i sofisticiranosti detetovih postignuća, a Robisonova (Robinson, 2000) iznosi nalaz da „uživanje u rešavanju testova može biti bolji prediktor kasnije visoke sposobnosti od samog skora na testu“.

Intrinzièka akademska motivacija (academic/school intrinsic motivation). Kakva je dalja sudbina intrinzièke saznajne motivacije koju intelektualno darovita deca manifestuju u ranom detinjstvu? Određena istraživanja pokazuju da su, u poređenju sa svojim vršnjacima, intelektualno daroviti uèenici jaèe intrinzièki motivisani za školsko uèenje (Gottfried & Gottfried, 1996; Joswig, 1994; Vallerand et al., 1994), sugerišući da sa polaskom u školu „žudnja za znanjem“

[16] Izuzetna intelektualna radoznalost može biti uočljiva već na stadijumu odojèeta – kao pojava dosade usled jednoliènosti vizuelnog polja i traženje nove vizuelne stimulacije (Winner, 1996).

[17] „Opsesivnost interesovanja“ ilustruje sledeći podatak iz studije sluèaja jednog intelektualno darovitog deteta: „poèev od njegove 4. godine, èesto se dešavalo da nedeljama ili ponekad mesecima prouèava određenu temu“ (Winner, 1996).

biva pretoèena u unutrašnju akademsku motivaciju. Ovu tezu naroèito snažno potkrepljuje longitudinalna studija Gotfridovih i saradnika *(Fullerton Longitudinal Study)*, koji, nakon 12-godišnjeg praæenja ispitanika, na sledeæi naèin rezimiraju svoje nalaze: „Deca identifikovana kao darovita od ranih uzrasta pa sve do adolescencije pokazuju natproseène nivoe istrajnosti, koncentracije, radoznalosti, uživanja u uèenju i orijentacije ka [kognitivnom] ovladavanju i izazovu“ (Gottfried & Gottfried, 1996). Podaci prikupljeni u trenutku kada su ispitanici imali 13 godina potvrđuju ranije formulisan zaključak istraživaèa da „u srži superiorne inteligencije verovatno leži motivacija za sticanje znanja i zadovoljstvo koje se nalazi u tome“ i da su „motivacija za kognitivno ovladavanje, a kasnije intrinzièka akademska motivacija karakteristiène za intelektualno darovite od ranog detinjstva *pa nadalje“* (Gottfried et al., 1994, prema Morelock, 2000; kurziv moj).

Ne treba, međutim, ispustiti iz vida ni istraživanja koja pokazuju da se u ranoj adolescenciji, u periodu prelaska iz osnovne u srednju školu (dakle, neposredno nakon 13. godine) može registrovati pad motivacije kod znaèajnog broja uèenika, ne isključujuæi ni intelektualno darovite (Hoekman, McCormick & Gross, 1999). Ovo dodatno potkrepljuju rezultati jednog istraživanja u kome su intelektualno daroviti ispitanici adolescentnog uzrasta (16-17 god.) pokazali tek proseènu potrebu za intelektualnom stimulacijom (Pufal-Struzik, 1999).[18] Nije li sa stanovišta ovih nalaza zaključak Gotfridovih pomalo ‘preuranjen’? Da li je intrinzièka akademska motivacija zaista inherentna visokoj intelektualnoj sposobnosti od najranijih uzrasta „pa nadalje“?

Izvesne odgovore na ova pitanja pružaju najnoviji radovi Gotfridovih i saradnika. Indikativno je, naime, da se Gotfridovi u njima okreæu validaciji konstrukta „motivacione darovitosti“ kao distinktivnog od intelektualne nadarenosti. Nalazeæi samo umerenu pozitivnu korelaciju između intrinzièke akademske motivacije i intelektualne sposobnosti, te pozivajuæi se na koeficijent alijenacije (tj. ne-korelacije), koji je iznosio .87, Gotfridovi zaključuju da najveæi deo varijansi ovih dvaju konstrukata nije zajednièki i da „motivaciono i intelektualno daroviti nisu nužno iste osobe“ (Gottfried et al., 2005).[19] U nastavku diskusije, autori osim toga primeæuju da je „razdvajanje izuzetne motivacije (gifted motivation) od izuzetne inteligencije (gifted intelligence) primenljivo na problem darovitih uèenika koji podbacuju“. Upravo ovaj problem razmatraæu u 2. delu knjige i tada æu se još jednom osvrnuti na odnos između intelektualne darovitosti i motivacije za akademsko uèenje.

---

[18] Jaèu potrebu za intelektualnom stimulacijom ispoljavali su samo oni intelektualno daroviti uèenici kod kojih je primeæen jaèi motiv za aktualizacijom selfa (Pufal-Struzik, 1999).

[19] Ovaj drugi zaključak zasniva se na analizi tabela kontingencije (2×2) za varijable intelektualna i motivaciona darovitost.

Èardak ni na nebu ni na zemlji: kognitivni stil (stil mišljenja/uèenja)

Da li je određen kognitivni stil (stil mišljenja/uèenja) deo paketa intelektualne darovitosti? Među autorima iz ove oblasti preovlađuje shvatanje da kognitivni stil i kognitivna sposobnost predstavljaju dva relativno zasebna konstrukta (Haensly, 1999; Sternberg & Grigorenko, 1993; 1995), te da „osobe istog nivoa i profila sposobnosti mogu imati sasvim različite stilove mišljenja“ (Sternberg & Grigorenko, 1995). Ipak, suvislo je postaviti pitanje da li intelektualno darovite osobe kao grupa (u poređenju sa osobama proseène inteligencije) daju prednost određenom stilu mišljenja.

S obzirom na to da postoje raznovrsne koncepcije kognitivnog stila, nemoguæ je dati jedinstven odgovor na ovo pitanje. Treba, naime, imati u vidu da „stilovi mišljenja nisu ni u domenu sposobnosti, ni u domenu liènosti, veæna njihovom preseku“, i da to dozvoljava različite pristupe ovom pojmu: neki istraživaèi prilaze mu iz ugla kognicije („cognition-centered approaches“), dok ga drugi prouèavaju iz ugla liènosti („personality-centered approaches“) (Sternberg & Grigorenko, 1995).[20] Pri tom se i unutar pomenutih pristupa može razlikovati više dimenzija kognitivnog stila (stila mišljenja/uèenja).

U okviru prvog pristupa, dve najèešæe ispitivane dimenzije svakako predstavljaju impulsivnost-refleksivnost i zavisnost-nezavisnost od polja (Haensly, 1999). Kakva je njihova veza sa intelektualnom darovitošæu? Prema rezultatima nekih istraživanja, intelektualno darovite osobe pokazuju veæi nivo nezavisnosti od polja (Fehrenbach, 1994), a Sternberg (Sternberg, 1982; 1991) navodi podatak da je za više nivoe inteligencije karakterističan refleksivni kognitivni stil.

U okviru drugog pristupa, na uzorcima darovitih osoba najèešæe su prouèavani introvertni-ekstravertni, misaoni-oseæajni, imaginativni-praktièni i organizovani-fleksibilni stil mišljenja ili uèenja. Prema nalazima istraživanja koje navode Ouklend i saradnici (Oakland et al., 2000), kao i prema rezultatima njihove studije, intelektualno darovita i proseèna deca razlikuju se jedino u pogledu svoje sklonosti da koriste imaginativni, odnosno praktièni stil mišljenja. Intelektualno darovita deca, naime, veæinom pokazuju preferenciju za imaginativni (ili intuitivni) stil: njihovu pažnju pre æe zaokupiti unutrašnji svet ideja nego njihovo fizièko okruženje, rado æe se upustiti u razmatranje složenih i apstraktnih teorija i igrati se simbolima i pojmovima. Osim toga, za osobe sa imaginativnim stilom karakteristično je da naporno rade duži period vremena, pa da tek onda usliše svoju potrebu za odmorom (Oakland et al., 2000).

Kada su u pitanju sklonosti darovitih uèenika u vezi sa fizièkim uslovima u kojima se odvija saznajna aktivnost (što predstavlja svojevrsnu komponentu stila uèenja), istraživanja pokazuju da veæina njih radije uèi uz nešto slabije (prigušeno ili indirektno) osvetljenje, u popodnevnim ili veèernjim satima, u

[20] U skladu s prvim pristupom je termin kognitivni stil, dok se u okviru drugog pristupa govori o stilu mišljenja ili stilu uèenja zasnovanom na temperamentu.

manje formalnom setingu,[21] te uz moguænost da se po potrebi kreæu i jedu/piju dok uèe (Rayneri, Gerber & Wiley, 2006).

Sve u svemu, nezavisno od specifiènih dimenzija kognitivnog stila koje se razmatraju, može se reæi da intelektualno „darovita deca preferiraju zadatke i okruženja u kojima se naglašavaju nezavisno uèenje, primena, kreativnost i integracija znanja; takvi zadaci su po pravilu relativno nestrukturisani i podrazumevaju baratanje pojmovima, pre nego èinjenicama. […] Oni više vole uèenje koje ukljuèuje potragu za 'znaèenjem', a ne samo ovladavanje izdvojenim èinjenicama i detaljima, ili uèenje napamet" (Redding, 1990).

„Sense and sensitivity" (Razum i osetljivost)

Iako je izraženija kod umetnika i kreativnih adolescenata (Piechowski & Miller, 1995), povišena osetljivost/pobudljivost (overexcitability)[22] odlikuje i intelektualno darovite osobe. Izgleda da se, u poređenju sa osobama proseène inteligencije, ova grupa darovitih izdvaja pre svega povišenim nivoom *intelektualne* i *emocionalne pobudljivosti*, a u nešto manjoj meri 'odskaèe' i na dimenzijama èulne i imaginativne preosetljivosti (Lewis, Kitano & Lynch, 1992; videti takođe Grant, 1995).[23] Nalaz da intelektualno darovite osobe nadmašuju proseène u pogledu intelektualne pobudljivosti predstavlja još jednu potvrdu teze da se uz izuzetnu intelektualnu sposobnost po pravilu javlja i svojevrsna 'ljubav prema saznanju'. Povišena intelektualna osetljivost, naime, podrazumeva upravo one karakteristike koje su ovde razmatrane 'pod kapom' saznajne motivacije i imaginativnog stila mišljenja: upornost u postavljanju saznajno važnih pitanja, žeđ za znanjem i analiziranjem, zaokupljenost logikom i teorijskim problemima (Piechowski & Colangelo, 1984).[24] Posebnu pažnju, međutim, zavređuje nalaz da intelektualno darovite osobe odlikuje veæa „dubina i intenzitet emocionalnog života, što se izražava kroz širok dijapazon oseæanja, vezanosti i saoseæanje prema ljudima" (Piechowski & Miller, 1995).

Premda postojeæi podaci ne mogu da potvrde kauzalni odnos između inteligencije i intenziteta emocija, mnogi autori skloni su da ih tumaèe u skladu sa „opšte prihvaæenom mudrošæu […] da darovite osobe oseæaju više zato što zapažaju bolje od svojih nedarovitih vršnjaka" (Mendaglio, 1995). Istraživaèi poput Linde Silverman, Dijedri Lovecki, Majrese Gros, Marte Morlok ili Stefani Toulan, koje prouèavaju sluèajeve izrazito intelektualno darovite dece, smatraju

---

[21] To znaèi da preferiraju neformalan raspored sedenja u uèionici, odnosno uèenje van školske klupe ili radnog stola – na podu, na krevetu, u fotelji i sl.

[22] Videti poglavlje 1.2 – odeljak o profilu liènosti darovitih osoba.

[23] Za psihomotornu osetljivost nije izvesno da igra znaèajnu ulogu u diferenciranju intelektualno darovitih i proseènih osoba.

[24] Ove karakteristike, kako primeæuju Pijehovski i Kolanđelo, više su povezane sa težnjom ka razumevanju i istini nego sa akademskim uèenjem i postignuæem.

da neobièan kapacitet za obradu informacija koji èini intelektualnu darovitost podrazumeva i „povišenu sposobnost za konstrukciju znaèenja u kontekstu iskustva“, što doprinosi složenosti emocionalnog i moralnog života intelektualno darovite osobe (Morelock, 1996; videti takođe Silverman, 1994; 1998).

Moralna osetljivost (moral sensitivity). Kao posebno važan aspekt sveukupnog „doživljaja darovitosti“ ove autorke istièu naroèitu moralnu osetljivost intelektualno darovite dece (Gross, 1998; Lovecky, 1997; Morelock, 1997; Silverman, 1994; 1998; Tolan, 1998). One se pri tom pozivaju prvenstveno na nalaze iz sopstvene istraživaèke i kliniške prakse, istièuæi, međutim, da je kamen-temeljac za njihovo stanovište postavljen još u ‘klasiènim’ studijama intelektualno darovite dece: Termanovi ispitanici (tzv. „Termiti“) su, naime, pokazivali znaèajnu naprednost na merama „pouzdanosti“ (trustworthiness) i „moralne stabilnosti“, a Holingvortova je primetila snažno interesovanje za etièka i moralna pitanja na svom uzorku ekstremno darovitih ispitanika (IQ>180) (Terman, 1925 i Hollingworth, 1942, prema Gross, 1998). Šta se zapravo ima u vidu kada se govori o moralnoj osetljivosti? U prvom redu svakako èinjenica da je kod intelektualno darovite dece primeæeno rano buđenje moralne svesnosti (early moral awareness), odnosno rana i intenzivna zaokupljenost moralnim pitanjima: dok veæina njihovih vršnjaka provodi vreme igrajuæi se u ‘blaženom neznanju’, intelektualno darovita deca sa velikim žarom razmišljaju o problemima pravde i krivde, dovode u pitanje ustaljena ‘pravila igre’, a svojim, najèešæe zateèenim, roditeljima upuæuju niz uznemiravajuæih pitanja (Lovecky, 1997; Tolan, 1998; Winner, 1996), ostavljajuæi utisak da imaju gotovo „urođen oseæaj“ za to šta je moralno ispravno (Silverman, 1994). No, moralna osetljivost intelektualno darovite dece najèešæe prevazilazi puko razmatranje etièkih pitanja i obièno podrazumeva i odgovarajuæe moralno ponašanje. Prema nalazima pomenutih autorki, mnoga intelektualno darovita deca veoma rano ispoljavaju saoseæanje i želju da ublaže tuđu patnju, kao i sposobnost da zauzmu èvrst moralni stav i ponašaju se u skladu sa nekim naèelom (Lovecky, 1997). Silvermanova smatra da su, usled potrebe za logièkom doslednošæu, intelektualno darovita deca „strastveno privržena istini“, da „se gnušaju sopstvene i tuđe nedoslednosti“ i da im je teško da opravdaju i razumeju bilo kakvo izvrtanje istine (Silverman, 1998).

Treba, međutim, istaæi da „sposobnost da se bude milosrdan ili da se zauzme moralni stav o tome šta je ispravno i pravedno, ne znaèi nužno da æe dete umeti i da artikuliše razloge takvog ponašanja“ (Lovecky, 1997). Moralnu osetljivost stoga ne treba izjednaèavati sa moralnim rezonovanjem. Kada je u pitanju ovo drugo, poređenja intelektualno darovite i proseène dece ne daju jednoznaène nalaze: neka istraživanja sugerišu da intelektualno daroviti postižu znaèajno više skorove na merama moralnog suđenja i da brže napreduju kroz stadijume moralnog razvoja (Gross, 1998; Howard-Hamilton, 1994; Morelock, 1997), dok druga pokazuju da, uprkos nešto boljim skorovima na testovima moralnog

rezonovanja, intelektualno darovita deca funkcionišu na istom nivou moralnog razvoja kao njihovi proseèni vršnjaci (Tan-Willman & Gutteridge, 1981).

Spiritualna osetljivost (spiritual sensitivity). Osim zaokupljenosti moralnim pitanjima, Holingvortova je kod svojih ispitanika uoèila „duboko i neobièno zrelo interesovanje za pitanja èovekovog porekla, sudbine i njegovog odnosa sa bogom“ (Hollingworth, 1942, prema Gross, 1998). Na osnovu ovog zapažanja i nekih skorijih studija sluèajeva koje mu idu u prilog, Dijedri Lovecki (Lovecky, 1998) formulisala je zaključak da izrazito intelektualno darovita deca èesto manifestuju i tzv. spiritualnu osetljivost (videti takođe Gardner, 1993, str. 91). Jedan aspekt ove pojave, po njenom shvatanju, predstavlja rani razvoj spiritualne samosvesnosti (spiritual self-awareness): „Èini se da mnoga darovita deca ispituju pojmove iz domena duhovnosti (spiritual concepts) i razvijaju svesnost o svojoj ulozi u svemiru. Ona to èine postavljajuæi pitanja i upuštajuæi se u rešavanje kreativnih spiritualnih problema“ (Lovecky, 1998). Pri tom, za razliku od proseène dece, koja sve do svoje 12 godine ne razvijaju „koherentan sistem mišljenja o spiritualnim pitanjima“ (Fowler, 1981, prema Lovecky, 1998), intelektualno darovita deca zahtevaju složene i pronicljive odgovore na metafizièka pitanja i ponekad veæna uzrastu od 6-7 godina izgrađuju „sistematiènu filozofiju života i smrti“ (Lovecky, 1998). Rani razvoj zaokružene filozofije života obièno podrazumeva i (ranije) donošenje odluke o tome èime æe se darovita osoba u životu baviti (Lovecky, 1998).

Pored ovih, pretežno kognitivnih aspekata, spiritualna osetljivost intelektualno darovite dece ima i svoju afektivnu komponentu. Neki (doduše, mahom anegdotski) nalazi sugerišu da ekstremno intelektualno darovita deca imaju transcendentalna iskustva, što podrazumeva mistièan doživljaj „povezanosti sa neèim što prevazilazi njih same, sa prirodom ili univerzumom“, ili doživljaje intenzivnog èuđenja, zadivljenosti i ushiæenosti (èak ekstaze) u susretu sa svetom oko sebe ili sa svetom sopstvene imaginacije (Lovecky, 1998; Winner, 1996).

Psihosocijalna prilagođenost i strategije prilagođavanja/prevladavanja

U kakvoj su vezi intelektualna darovitost i stepen psihosocijalne prilagođenosti? O ovom pitanju u psihologiji darovitosti postoje dva opreèna stanovišta. Prema prvom gledištu, intelektualno darovite osobe su, zahvaljujuæi svojim kognitivnim kapacitetima, sposobne da bolje razumeju sebe i druge, pa tako uspešnije izlaze na kraj sa stresnim i konfliktnim situacijama i postižu veæi nivo prilagođenosti od svojih proseènih vršnjaka (Neihart, 1999). U osnovi drugog stanovišta stoji, pak, pretpostavka da intelektualna darovitost, buduæi skopèana sa naroèitom emocionalnom i moralnom osetljivošæu, poveæava vulnerabilnost na izazove u procesu psihosocijalnog prilagođavanja;[25] zastupnici

[25] Shvatanje o povezanosti visoke inteligencije i emocionalne nestabilnosti/ludila zastupao je još 1891. godine kriminolog Lombrozo (Lombroso, 1891, prema Nail & Evans, 1997). Tada se,

ovog gledišta osim toga smatraju da su i sami izazovi veći za intelektualno darovite osobe, koje se zbog svojih neobičnih kognitivnih sposobnosti, specifičnih interesovanja, te neujednačenog tempa razvoja (u ipsativnom i normativnom smislu) suočavaju sa većim stepenom otuđenosti i stresa nego prosečne osobe (Neihart, 1999). Kao rezultat svega toga, intelektualno darovite osobe trebalo bi da budu podložnije emocionalnim i socijalnim problemima.

Zahvaljujući nalazima Termanove longitudinalne studije, u psihologiji je duži niz godina preovladavalo prvo stanovište. „Termiti" su se, naime, uglavnom dobro kotirali na merama mentalnog zdravlja, emocionalne stabilnosti i socijalne prilagođenosti: tokom detinjstva nisu bili ništa manje popularni među svojim vršnjacima nego njihovi parnjaci iz kontrolne grupe, a u odraslom dobu su pokazivali normalnu ili manju stopu delinkvencije, poremećaja ličnosti, psihotičnosti i alkoholizma, te jednak ili veći nivo bračne prilagođenosti (Terman, 1926, prema Barnett & Fiscella, 1985; Terman & Oden, 1947, prema Lewis et al., 1992). U studiji je, osim toga, primećeno da intelektualno darovite ispitanike odlikuje visok stepen samopouzdanja i odsustvo osećanja inferiornosti (Terman & Oden, 1959, prema Feldhusen, 1986).[26]

Iako je i dan-danas prisutan u razmatranjima intelektualne darovitosti, uticaj Termanovih istraživanja vremenom je ipak jenjavao, a zaključak da intelektualno daroviti „sijaju od psihičkog blagostanja" (Winner, 1996) podvrgnut daljim preispitivanjima. Usledio je niz istraživanja o prilagođenosti intelektualno darovitih osoba, u kojima figurišu različiti pristupi ovom problemu: neki istraživači usmereni su na lične, a drugi na socijalne aspekte prilagođenosti; prilagođenost se pri tom ispituje i preko pozitivnih indikatora, i preko mera neprilagođenosti; najzad, dok većina autora proučava prilagođenost kao ishod, drugi su više zainteresovani za proces prilagođavanja, tj. za način na koji se intelektualno darovite osobe hvataju u koštac za zahtevima sredine. U nastavku ovog odeljka će stoga zasebno biti razmatrani (međusobno komplementarni) nalazi o pojedinim aspektima psihosocijalne prilagođenosti intelektualno darovitih osoba, sa ciljem da se odgovori na sledeće pitanje: koje stanovište podržavaju rezultati post-termanovskih istraživanja?

(Ne)prilagođenost. Svoj doprinos razrešenju ovog pitanja određen broj istraživača daje oslanjajući se na globalne procene prilagođenosti zasnovane na obuhvatnim merama funkcionisanja ličnosti (najčešće dobijenim primenom multidimenzionalnih inventara). Zaključak na koji ova grupa istraživanja upuću-

---

međutim, nije smatralo da u ovoj vezi posreduju emocionalna i moralna osetljivost (kao osobine sa pozitivnom konotacijom), već da su daroviti „slabašni, nepopularni, metiljavi i poremećeni" (Lombroso, 1891, prema Norman et al., 1999).

26 Istraživanja na opštoj populaciji takođe sugerišu slabu ali pozitivnu vezu između inteligencije i 'adaptivnih' crta ličnosti, tj. povezanost visoke inteligencije sa poželjnim tipom ličnosti koji odlikuju nizak neuroticizam, visoka ekstraverzija i otvorenost za iskustva, te nizak psihoticizam (Austin & Deary, 2002).

je jeste da – u poređenju sa proseènim osobama – intelektualno darovite odlikuje jednak ili viši nivo psihosocijalne prilagođenosti (Neihart, 1999). Određeni autori smatraju da u pogledu ove karakteristike intelektualno darovita deca više lièe na svoje „mentalne“ nego na svoje „kalendarske vršnjake“, mada se njihov profil liènosti ne podudara sasvim sa profilom starijih proseènih ispitanika (Lehman & Erdwins, 1981). U svakom sluèaju, može se reæi da – i ako postoji – razlika između intelektualno darovitih i proseènih osoba na globalnim merama prilagođenosti nije naroèito velika: kako jedno skorije istraživanje pokazuje, intelektualno daroviti ispitanici su, uprkos statistièki znaèajnoj prednosti na merama emocionalne prilagođenosti u odnosu na kontrolnu grupu, imali skorove koji ne izlaze iz okvira proseka utvrđenog normama testa (Nail & Evans, 1997).

a) Self-koncept & co. U istraživanjima koja su usmerena na unutrašnje aspekte prilagođenosti najèešæe je ispitivan self-koncept, konstrukt za koji se smatra da je „direktno povezan sa prilagođenošæu i psihièkim zdravljem“ (Neihart, 1999).[27] Iako znaèajan broj istraživanja podržava stanovište da intelektualno daroviti imaju pozitivniji self-koncept, veæina autora se uzdržava od decidiranih zaključaka, istièuæi da raspoloživi podaci ipak nisu jednoznaèni: neka istraživanja ukazuju na odsustvo razlika između darovitih i proseènih na merama self-koncepta, a jedan manji broj njih sugeriše da daroviti imaju negativniji self-koncept (Chapman & McAlpine, 1988; Loeb & Jay, 1987; Neihart, 1999; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Tong & Yewchuk, 1996). U svetlu ovakvih nalaza, èini se da je najbolje usvojiti zaključak koji su formulisali Norman i saradnici, naime, da „studije koje porede samopoimanje i samovrednovanje intelektualno darovitih i nedarovitih uèenika generalno nalaze da su daroviti uèenici bar jednako dobro prilagođeni kao uèenici proseènih sposobnosti“ (Norman et al., 1999; videti takođe Neihart, 1999).

No, zašto se uopšte pojavljuje ova nedoslednost u nalazima? Neki autori smatraju da ona proizlazi iz prirode korišæenih mera, te da se slika o odnosu self-koncepta i intelektualne darovitosti može izoštriti ako se napravi jasna distinkcija između globalnog i domenospecifiènih self-koncepata, za koje je utvrđeno da „predstavljaju različite konstrukte i predviđaju različite varijable“ (Rosenberg et al., 1995, prema Worrell, 2002). Kada se umesto globalnog ispituju pojedini aspekti self-koncepta, najèešæi nalaz je da intelektualno daroviti nadmašuju proseène ispitanike na merama akademskog self-koncepta (Ablard, 1997; Chan, 1988; Chapman & McAlpine, 1988; Hoge & Renzulli, 1993, prema Worrell, 2002), a da se od njih ne razlikuju znaèajno u pogledu socijalnog self-koncepta (Ablard, 1997; Chan, 1988). Što se, pak, telesnog self-koncepta tiče, izgleda da

[27] Pri tom, međutim, treba imati u vidu da se èesto ne pravi jasna razlika između self-koncepta i samovrednovanja (self-esteem), koje predstavlja samo „procenjivaèku komponentu selfa, tj. odnosi se na vrednost koju osoba pridaje različitim aspektima sebe“ (Lewis & Knight, 2000). „Termini kao što su samopoimanje, samovrednovanje i samopoštovanje tretiraju se kao sinonimi. Èini se da je self-koncept skup relativno stabilnih stavova o sebi“ (Klein & Zehms, 1996).

je on kod intelektualno darovitih ispitanika isti kao kod proseènih osoba ili nešto negativniji[28] (Chan, 1988; Norman et al., 1999).

U pokušaju da dalje rasvetle odnos između self-koncepta i intelektualne darovitosti, neki istraživaèi uvode u igru još jednu varijablu: obrazovni seting (educational placement). Na osnovu teorije socijalnog poređenja moglo bi se, naime, oèekivati da intelektualno daroviti uèenici koji se školuju samo sa osobama sliènih sposobnosti imaju manje pozitivne self-koncepte od darovitih uèenika iz heterogenih odeljenja. Istraživanja, međutim, sugerišu da pohađanje specijalnog programa (tj. grupisanje po sposobnostima) nema nikakav ili ima zanemarljiv negativan efekat na self-koncept darovitih uèenika (Maddux, Scheiber & Bass, 1982; Kulik & Kulik, 1982, prema Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994). Zapravo, izgleda da po ukljuèenju u homogena (specijalna) odeljenja intelektualno daroviti uèenici negativnije procenjuju svoju kognitivnu kompetentnost, ali da drugi aspekti njihovog self-koncepta zbog toga ne trpe, a neki èak bivaju pozitivniji (Chan, 1988; Wright & Leroux, 1997).[29] Sve u svemu, longitudinalna istraživanja upuæuju na zaključak da „kod uèenika koji u okviru specijalnih programa imaju priliku da komuniciraju sa vršnjacima jednako visokih sposobnosti, dolazi do privremenog pada u samovrednovanju. Međutim, nije utvrđeno da postoji opšti negativni uticaj na samopoštovanje“ (VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994).

b) Socijalna kompetentnost i odnosi sa vršnjacima. Da li je socijalni self-koncept intelektualno darovitih osoba (koji se, kao što je reèeno, ne razlikuje znaèajno od socijalnog self-koncepta proseènih) u skladu sa stvarnim nivoom njihove socijalne kompetentnosti? Istraživanja na veæim uzorcima prilièno dosledno ukazuju na to da intelektualno darovita deca ostvaruju blagu ili umerenu prednost na merama socijalne kognicije i da ranije od proseène dece ovladavaju socijalnim znanjima (Austin & Draper, 1981; Douthitt, 1992; McCallister, Nash & Meckstroth, 1996; Robinson, 2000). Iskustvo praktièara i studije sluèajeva, pak, pružaju drugaèiju – manje optimistièn u – sliku o socijalnoj kompetentnosti intelektualno darovitih osoba (McCallister, Nash & Meckstroth, 1996). Ova diskrepanca u nalazima između ostalog podseæa na èinjenicu da se socijalna kompetentnost merena skalama samoprocene ili odgovarajuæim testom znanja ne može uzeti kao konaèan pokazatelj socijalne pri-

[28] Razlika je dobijena na dimenziji „fizièke sposobnosti“, ali ne i na dimenziji „fizièki izgled“ (Norman et al., 1999). Osim toga, izgleda da u pogledu telesnog self-koncepta postoje znaèajne polne razlike unutar grupe intelektualno darovitih, i da „daroviti deèaci daju pozitivnije ocene od darovitih devojèica na merama […] telesnog self-koncepta“ (Schneider et al., 1989, prema VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994). Druga istraživanja, pak, sugerišu da sa ulaskom u pubertet kod intelektualno darovitih devojèica nastupa generalna „erozija“ self-koncepta (Klein & Zehms, 1996).

[29] Posebno je zanimljiv nalaz da se intelektualno daroviti uèenici iz homogenih i heterogenih odeljenja ne razlikuju u pogledu opšte procene sopstvene vrednosti (Chan, 1988), što znaèi da pohađanje specijalnog programa može da promoviše realistièn u percepciju sopstvenih sposobnosti, a da pri tom ne ugrozi samopoštovanje intelektualno darovitih uèenika.

lagođenosti intelektualno darovitih osoba. Pitanje je, naime, da li se socijalna kognicija 'doslovce prevodi' u socijalno ponašanje (da li socijalno znanje ima status proceduralnog, ili samo deklarativnog znanja) i da li u realnom socijalnom kontekstu važe isti 'kriterijumi ocenjivanja' kao na psihološkom testu.[30] Drugim reèima, iako pozitivna korelacija između inteligencije i socijalnog znanja nije sporna, ostaje pitanje kakav je odnos između intelektualne sposobnosti i adaptivnog socijalnog ponašanja (Roedell, 1984, prema Luftig & Nichols, 1991).

Pokušaji da se neposredno ispitaju socijalno ponašanje i socijalni odnosi intelektualno darovite dece rezultirali su nalazom da ova deca, uprkos tome što uglavnom imaju pozitivne interakcije sa svojim vršnjacima, provode manje vremena u igri sa njima (nego što to èine proseèna deca), a da èešæe i radije komuniciraju sa starijom decom ili odraslima (Austin & Draper, 1981; Janos & Robinson, 1985, prema Swiatek, 1995; May, 1994). Kako onda vršnjaèka grupa opaža i prihvata intelektualno darovitu decu? Sudeæi po rezultatima sociometrijskih istraživanja,[31] intelektualno darovita deca uživaju jednaku, a u nekim sluèajevima (u zavisnosti od pola i perioda razvoja) i veæu popularnost među vršnjacima nego proseèna deca (Austin & Draper, 1981; Luftig & Nichols, 1991; Norman et al., 2000). Nešto manje povoljne ocene vršnjaka intelektualno darovita deca mogu dobiti neposredno po ukljuèenju u program za darovite (Maddux, Scheiber & Bass, 1982), a sa ozbiljnijim padom ili nedostatkom popularnosti suoèavaju se intelektualno darovite devojèice, naroèito u periodu (pre)adolescencije (Austin & Draper, 1981; Luftig & Nichols, 1991). U tom pogledu, najupeèatljivije nalaze pruža studija Luftiga i Nikolsove, u kojoj su intelektualno daroviti deèaci procenjeni kao najpopularnija, a intelektualno darovite devojèice kao najmanje popularna grupa (od 4 grupe nastale ukrštanjem varijabli pol i darovitost). Interesantno je, međutim, da, bez obzira na pol, intelektualno daroviti uèenici nisu znaèajno èešæe od proseènih klasifikovani u sociometrijsku kategoriju „zanemareni", što sugeriše da oni aktivno uèestvuju u socijalnom životu svoje vršnjaèke grupe.

Što se tièe istraživanja u kojima su korišæene nastavnièke i/ili roditeljske procene socijalne kompetentnosti intelektualno darovite dece, rezultati upuæuju na zaključak da ova deca ne zaostaju u socijalnim veštinama za svojim proseènim vršnjacima (pa i da prednjaèe u odnosu na njih), te da pokazuju slièan ili nešto viši nivo prosocijalnog (odnosno manji nivo agresivnog i ometajuæg) ponašanja (Barnett & Fiscella, 1985; Czeschlik & Rost, 1994; Galloway & Porath, 1997; Merrell & Gill, 1994). U oèima svojih roditelja, intelektualno darovita deca manifestuju uzrasno-adekvatne socijalne veštine (procene rodite-

[30] Moguæ je da intelektualno darovita deca daju uzrasno napredne odgovore na testovima socijalne kompetentnosti, ali da upravo ta socijalna zrelost ometa njihovo prilagođavanje vršnjaèkoj grupi.

[31] Misli se na sva istraživanja koja ispituju status/prihvaæenost među vršnjacima, bez obzira na moguæ fine razlike u metodologiji.

lja darovite i proseène dece se međusobno ne razlikuju znaèajno), mada postoje indicije da su ovi roditelji skloni da potcene stvarni nivo prosocijalnog ponašanja svoje dece (Lupkowski, 1989, prema Galloway & Porath).

Iako, dakle, veæina raspoloživih nalaza ne ukazuje na slabiju socijalnu prilagođenost intelektualno darovitih osoba, neki autori su vrlo oprezni u donošenju konaènih zaključaka i istièu da u pogledu socijalne kompetentnosti intelektualno daroviti ne predstavljaju homogenu grupu (Neihart, 1999). Naroèita pažnja posveæuje se stanovištu da socijalna prilagođenost zavisi od nivoa intelektualne darovitosti i da, za razliku od umereno darovitih, koje odlikuje „socijalno optimalni“ nivo inteligencije,[32] ekstremno daroviti nailaze na teškoæe u socijalnom prilagođavanju (Austin & Draper, 1981; Massé & Gagné, 2002).[33] Ovo stanovište, međutim, nije dosledno potkrepljeno empirijskim nalazima: neka istraživanja govore mu u prilog (Dauber & Benbow, 1990), dok mu druga jasno protivreèe, sugerišuæi dobru socijalnu prilagođenost bez obzira na nivo darovitosti (Norman et al., 2000).

c) Emocionalni i bihejvioralni problemi. Najzad, psihosocijalna prilagođenost intelektualno darovitih osoba može se prouèavati i ‘sa negativnog pola’ – naime, ispitivanjem incidencije emocionalnih i bihejvioralnih problema u ovoj populaciji. Primenjeni na intelektualno darovitim osobama, „klinièki“ inventari liènosti (inventari namenjeni merenju psihopatoloških fenomena) po pravilu registruju jednak ili nešto manji broj psihopatoloških manifestacija od onog koji je utvrđen na normativnim uzorcima ili kontrolnim grupama proseènih ispitanika (Gallucci, 1988; Gallucci, Middleton & Kline, 1999a; Gallucci, Middleton & Kline, 1999b; Garland & Zigler, 1999; Parker, 1996). I mada neka istraživanja sugerišu da ovaj nalaz važi samo za umereno darovite osobe (Shaywitz et al., 2001), druga potvrđuju da se on može generalizovati na sve nivoe intelektualne darovitosti (Gallucci, 1988; Garland & Zigler, 1999).

Ipak, može se postaviti pitanje da li su intelektualno darovite osobe više ili manje sklone nekim konkretnim vidovima psihopatologije. U skladu sa oèekivanjima istraživaèa, pokazuje se da je incidencija delinkvencije među intelektualno darovitima manja nego među proseènim osobama (Cornell, 1992; Lajoie & Shore, 1981; Neihart, 1999). Šta je, međutim, sa anksioznošæu i depresivnošæu koje mnogi autori dovode u vezu sa povišenom osetljivošæu intelektualno darovitih osoba? Da li se intelektualno darovita deca zaista suoèavaju sa intenzivnijom strepnjom od proseène (Dirkes, 1983, prema Neihart, 1999)? Iako se u pogledu prirode svojih strahova intelektualno darovita deca zaista razlikuju od

---

32 Ovaj izraz skovala još Holingvortova za opseg IQ-a 125-155 (Hollingworth, 1942, prema Gross, 1998).

33 Procenjuje se da je proporcija otprilike 4:1 (20-25% visoko intelektualno darovitih/talentovanih, odnosno 5-7% umereno darovitih nailazi na teškoæe u socijalnom funkcionisanju (Massé & Gagné, 2002).

proseène (kod prve su, naime, primeæeni strahovi karakteristièni za stariju proseènu decu – od rata, bolesti i smrti) (Derevensky & Coleman, 1989), „empirijska istraživanja ne pokazuju da je anksioznost veæi problem za darovitu decu nego za decu koja nisu darovita. U stvari, postoje empirijski dokazi da intelektualno darovita deca doživljavaju niži nivo anksioznosti od svojih proseènih vršnjaka“ (Neihart, 1999; videti takođe Bland, Sowa & Callahan, 1994; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Scholwinski & Reynolds, 1985). Isto tako, „istraživanja o depresiji ne podržavaju tezu o povezanosti visokog IQ-a i depresije među decom i adolescentima. Sve empirijske studije koje prouèavaju pojavu depresivnosti kod darovite dece, nalaze da, u poređenju sa svojim vršnjacima, ovi uèenici ispoljavaju isti ili niži nivo depresivnosti“ (Neihart, 1999). U skladu s ovim podacima je i nalaz da intelektualno darovite osobe ne ispoljavaju više suicidalne ideacije, te da ne postoji empirijsko utemeljenje za uvreženo shvatanje o veæoj incidenciji samoubistava u ovoj populaciji (Gust-Brey & Cross, 1999; Lajoie & Shore, 1981; Neihart, 1999).

Prevladavanje i prilagođavanje. Da li se proces i strategije prilagođavanja razlikuju kod intelektualno darovitih i proseènih osoba? Autori koji ovom problemu pristupaju sa stanovišta Lazarusove paradigme kognitivnog procenjivanja (cognitive appraisal paradigm), smatraju da je proces prilagođavanja intelektualno darovite dece – premda pokrenut sliènim događajima (stresorima) kao kod proseène – specifièan po tome što ona u prevladavanju teškoæa koriste mehanizme kognitivnog procenjivanja karakteristiène za odrasle (Sowa et al., 1994). Prema nalazima ovih istraživaèa, u susretu sa stresnim događajem intelektualno darovita deca „uzimaju tajm-aut“, tj. sama iniciraju privremeno povlaèenje iz situacije, kako bi predupredila impulsivno reagovanje i obezbedila sebi prostor za kognitivnu procenu događaja. Istraživaèi su osim toga uoèili da daroviti ispitanici „èesto nastoje da promene sredinu u skladu sa sopstvenim kognitivnim procenama“, da „kreiraju izazove kako bi stimulisali sami sebe“ i da su „asertivni u izražavanju sopstvene taèke gledišta“ (Sowa et al., 1994). Druga istraživanja u kojima su ispitivane strategije prevladavanja intelektualno darovitih uèenika pokazuju da, suoèeni sa stresorima, ovi uèenici èešæe od proseènih koriste strategije usmerene na problem i da radije biraju akciono-orijentisane pristupe u rešavanju životnih problema (Preuss & Dubow, 2003).

Oèito je, dakle, da iz perspektive kognitivnog procenjivanja i prevladavanja stresnih događaja, psihosocijalno prilagođavanje podrazumeva pokušaj da se izađe na kraj sa zahtevima sredine, ali ne uvek i uklapanje u sredinu ili sa njom. Neki istraživaèi su stoga posebno usmereni na strategije socijalnog prilagođavanja (social coping strategies) koje intelektualno darovite osobe koriste da bi se *uklopile* u vršnjaèku grupu. Oni pri tom eksplicitno ili implicitno polaze od pretpostavke da je oseæanje pripadnosti vršnjaèkoj grupi važan za formiranje identiteta, da intelektualno darovite osobe žele da uspostave bliske odnose (druže se i sarađuju) sa osobama svojih godina, ali da zbog svoje razlièitosti nailaze na

teškoæe u uklapanju u vršnjaèku grupu (Swiatek, 1995). Na osnovu ovakvih pretpostavki moglo bi se oèekivati da „daroviti uèenici iznalaze samosvojne naèine da izađu na kraj sa socijalnim problemima koji prate njihove sposobnosti“, a u literaturi se kao moguæe strategije pominju: prikrivanje darovitosti, poricanje darovitosti, poricanje potrebe za pripadnošæu ili straha da se bude odbaèen, te uključivanje u vannastavne školske aktivnosti, prvenstveno sportske (Swiatek, 1995). Nekolicina istraživanja potvrđuje da su intelektualno darovita deca i mladi zaista skloni tome da porièu ili prikrivaju svoje intelektualne sposobnosti i interesovanja „iza maske socijalnog konformizma“ (Gross, 1998), tako što namerno podbacuju u školi i kontrolišu informacije o sebi dostupne drugima (Cross, Coleman & Stewart, 1993; Gross, 1998; Swiatek, 1995).

Zaključak

Šta se, dakle, može reæi o afektivnim i motivacionim karakteristikama, te opštoj psihosocijalnoj prilagođenosti intelektualno darovitih osoba (prvenstveno dece i mladih)?

Povišena osetljivost. Izgleda da intelektualno darovite osobe, barem u detinjstvu i preadolescenciji, odlikuje izrazita potreba za kognitivnom stimulacijom i aktivnostima, to jest povišena pobudljivost intelekta: ove osobe usmerene su, naime, na „potragu za znanjem i istinom, što se izražava kroz istraživanje, ispitivanje, ljubav prema idejama i teorijskoj analizi“ (Piechowski & Miller, 1995). Drugim reèima, kao što se zbog prirode svoje sposobnosti intelektualno darovito dete može opisati kao tragalac za obrascima, tako mu zbog prirode njegove motivacije pristaje naziv *„tragalac za kognitivnom stimulacijom i izazovima“* (stimulus/challenge seeker) (videti npr. Winner, 1996).

Osim toga, tvrdi se da kognitivna kompleksnost koja èini intelektualnu darovitost „doprinosi emocionalnoj dubini i kompleksnosti“ i da „darovite osobe, usled svoje umešnosti u apstraktnom rezonovanju, imaju složen unutrašnji život, ispoljavaju ranu zaokupljenost etièkim pitanjima i povišenu svesnost o svetu oko sebe“ (Silverman, 1994; videti takođe Grant, 1995). Iako nije izvesno da navedene karakteristike nužno proizlaze iz intelektualne darovitosti (da su, dakle, inherentne ovom fenomenu), istraživanja potvrđuju da se one èešæe sreæu kod intelektualno darovitih nego kod proseènih osoba.

Psihosocijalna prilagođenost. Kada se ove karakteristike procenjuju sa stanovišta psihosocijalne prilagođenosti, postaje jasno da intelektualno darovite osobe odlikuje u izvesnom smislu „polarizovan“ sklop osobina: s jedne strane, one imaju odlike koje se dovode u vezu sa veæom vulnerabilnošæu na izazove i teškoæe u procesu psihosocijalnog prilagođavanja – u prvom redu povišenu emocionalnu i moralnu osetljivost; s druge strane, pak, intelektualno daroviti poseduju crte koje su povezane sa rezilijentnošæu, tj. pojaèanom psihološkom otpornošæu na stresore – primera radi, refleksivnost i želju da uèe (Bland, Sowa & Callahan, 1994).

Imajuæi u vidu ovakvu konstelaciju osobina, nije neobièno što postoje dva dijametralno suprotna stanovišta o psihosocijalnoj prilagođenosti intelektualno darovitih osoba: ono koje intelektualnu darovitost povezuje sa neprilagođenošæu, i ono koje je povezuje sa psihièkim blagostanjem.[34] Pregled empirijskih istraživanja, međutim, pokazuje da između intelektualno darovitih i proseènih osoba – bar na deèjem i adolescentnom uzrastu – nema upadljivih razlika u nivou psihosocijalne prilagođenosti. Kako tumaèiti ovaj nalaz?

S jedne strane, on može znaèiti da dolazi do neke vrste uravnotežavanja između „pozitivih“ i „negativnih“ osobina, odnosno da intelektualno darovite osobe koriste svoje jake strane kako bi nadoknadile ono što sa stanovišta psihosocijalnog prilagođavanja predstavlja njihove nedostatke, zbog èega u krajnjem ishodu nisu ni manje ni bolje prilagođene od proseènih osoba. Iz ove perspektive, oba teorijska stanovišta o prilagođenosti intelektualno darovitih osoba bila bi jednako, mada samo delimièno u pravu.

S druge strane, moglo bi se reæi da – suprotno stanovištu o neprilagođenosti – raspoloživi nalazi pokazuju da intelektualna darovitost sasvim sigurno nije skopèana sa veæom psihièkom nestabilnošæu. Štaviše, premda ne pružaju direktnu potvrdu stanovištu o boljoj prilagođenosti, ovi nalazi ostavljaju prostora za pretpostavku da intelektualna darovitost, u konstelaciji sa gore navedenim crtama liènosti (ukljuèujuæi i one za koje se obièno smatra da ‘teže’ polu neprilagođenosti), predstavlja *potencijal za viši nivo psihosocijalne prilagođenosti*. U ovakvom ‘èitanju nalaza’, između redova stoji teza da osetljivost, odnosno vulnerabilnost intelektualno darovitih osoba mogu biti pokretaèi „izuzetnog rasta selfa“ (Falk & Miller, 1998), „rasta ka veæoj samosvesnosti i aktualizaciji selfa“ (Piechowski, 1991, prema Lovecky, 1992). Međutim, buduæi da aktualizacija ovog potencijala zavisi i od drugog ‘aktera’ u procesu prilagođavanja, naime sredine, jasno je da intelektualno darovite osobe nisu uvek bolje prilagođene od proseènih vršnjaka.

IV Praktièna pitanja: identifikacija i školovanje intelektualno darovitih

Èinjenica da intelektualna darovitost podrazumeva kognitivnu izuzetnost i da je èesto praæena određenim motivaciono-afektivnim specifièno stima, navodi na zaključak da se ova pojava može lako uoèiti i prepoznati, te da sama po sebi daje jasne smernice za organizovanje obrazovnog procesa. U praksi se, međutim, ispostavlja da to nije uvek tako. Naredne strane su stoga posveæene pitanju

[34] Shvatanja laika bliža su ovom drugom stanovištu: na osnovu njihovih opisa inteligentne osobe moglo bi se, naime, reæi da laici poimaju inteligenciju ne samo kao sposobnost apstraktnog rezonovanja, veæ i „rešavanja egzistencijalnih i ‘egzistencijalistièkih’ problema“ (Altaras & Radiæ, 2004). Laici, naime, inteligentnim osobama pripisuju emocionalnu stabilnost i zrelost, kao i umešnost u interpersonalnim odnosima.

identifikacije intelektualne darovitosti, a odeljak zaključujem razmatranjem naèelnih problema i rešenja u vezi sa školovanjem intelektualno darovite dece.

Identifikacija intelektualno darovitih

S obzirom na to koliko se èesto pojam inteligencije poistovećuje sa IQ-om, nije neobièno što se identifikacija intelektualno darovitih osoba u velikom broju sluèajeva svodi na zadavanje nekog (èitaj: bilo kog) testa inteligencije. Ovakav postupak može, doduše, biti prihvatljiv ukoliko se identifikacija vrši u istraživaèke svrhe, mada ni tada ne treba poći od pretpostavke da svi testovi sposobnosti – bez obzira ne predmet konkretnog istraživanja – mogu jednako valjano da posluže selekciji darovitih ispitanika. Međutim, onda kada selekcija intelektualno darovitih podrazumeva dalekosežne posledice u pogledu njihovog daljeg obrazovanja, proces identifikacije morao bi da bude dobro promišljen i slojevit poduhvat kojim se obezbeđuju maksimalno validne i pouzdane procene intelektualnih sposobnosti svih kandidata. U tom sluèaju, identifikacija se po pravilu odvija u nekoliko faza: definisanje ciljeva programa i njegove ciljne grupe; procedura nominacije-skrininga; stvarna/formalna procena uèenika; individualna diferencijacija; validacija procesa identifikacije (Feldhusen, Asher & Hoover, 1984; videti takođe Burns, Mathews & Mason, 1990). Ono na èemu se pri tom posebno insistira jeste to da se skrining kandidata i zvanièno procenjivanje njihovih intelektualnih sposobnosti oslanjaju na višestruke izvore i instrumente procene. Iako se u praksi zaista sve èešće mogu sresti različite tehnike procene (Gagné, Bégin & Talbot, 1993), i dalje se ispušta iz vida da – ukoliko želimo da raznovrsnost podataka doprinese smanjenju pristrasnosti u proceni, a ne stvara-nju zbrke – svi instrumenti procene (ne samo testovi sposobnosti) moraju biti psihometrijski provereni i utemeljeni.

Koji se sve vidovi procene koriste u identifikaciji intelektualne darovitosti?

Testovi intelektualnih sposobnosti i postignuća. Po pravilu nezaobilazno sredstvo u identifikaciji intelektualno darovitih osoba predstavljaju standardizovani testovi sposobnosti i postignuća. Međutim, izgleda da su jednako nezaobilazne i kritike na raèun upotrebe ovih instrumenata. Ove kritike dotièu se različitih problema u vezi sa validnošću testova inteligencije, prvenstveno èinjenice da validnost testova – pored toga što je generalno ogranièena – ne mora biti jednaka (ekvivalentna) za sve ispitanike: „Kod nekih ljudi, skorovi na testu mogu biti prilièno informativni; kod drugih, ti skorovi su potpuno neupotrebljivi“ (Sternberg, 1982).[35] Ono što Sternberg zapravo ima u vidu jeste dobro poznata ali èesto zanemarivana èinjenica da testovi sposobnosti – zbog specifiènog sadržaja i naèina zadavanja – nisu uvek „fer“ u proceni inteligencije različitih grupa ispitanika i da, prema tome, mogu prevideti intelektualno darovite osobe

[35] Helmzova npr. govori o kulturnoj ekvivalentnosti testova, koja se odnosi na to da li određeni test u različitim kulturama meri isti konstrukt koji meri i u normativnoj grupi (Helms, 1997).

koje ne poseduju „iskustvo relevantno za test“ (CAT relevant experience) (Helms, 1997) ili pogodne osobine liènosti (odgovarajuæi kognitivni stil, odsustvo test-anksioznosti). S druge strane, treba imati u vidu da testovi inteligencije igraju znaèajnu ulogu u otkrivanju intelektualne darovitosti koja bi inaèe mogla ostati neprimeæena, kao što je to sluèaj kod uèenika koji podbacuju (Pyryt, 1996; von Károlyi & Winner, 2005). Sve u svemu, može se reæi da je lako naæi manu, ali teško – pa i necelishodno – tražiti zamenu testovima inteligencije (Pyryt, 1996) i da ono što treba izbaciti iz upotrebe nisu testovi sami, veæ izvesne sporne pretpostavke u vezi sa njihovom primenom.

Koje, dakle, testove koristiti, i kako? Ako je potrebno opredeliti se za samo jedan test sposobnosti, onda to svakako treba da bude neki kompozitni test inteligencije koji se ispitaniku zadaje individualno – poput Bineove ili Vekslerovih skala. Međutim, pošto se individualno testiranje svih kandidata uglavnom smatra neekonomiènim, preporuèuje se upotreba grupnog testa u skriningu, te individualno testiranje onih ispitanika èiji se rezultati na grupnom testu nalaze u „kritiènoj zoni“, tj. neposredno ispod ili iznad određenog graniènog skora (Stanley, 1984).

Osim toga, treba imati u vidu da kompozitni testovi koji daju jednu jedinstvenu meru intelektualnih sposobnosti (samo globalni IQ), ne pružaju uvid u profil sposobnosti ispitanika, te da se iza istog globalnog skora mogu kriti različite konstelacije specifiènih slabosti i snaga. Iako najbolji prediktor opšteg uspeha, globalni skor sa kompozitnog testa stoga ne može da posluži kao osnov za grupisanje uèenika za specijalnu nastavu iz određene oblasti (npr. matematike ili društvenih nauka). Koliko nam je onda posebnih testova potrebno? U prvom redu, svakako, jedan dobar test verbalnih sposobnosti, buduæi da je verbalni IQ povezan ne samo sa uspehom u društvenim naukama i jezicima, veæ se pokazuje i kao najbolji pojedinaèni prediktor postignuæa u prirodnim naukama (Gustin & Corazza, 1994),[36] pa i kao znaèajan (mada slabiji od kvantitativnog rezonovanja) prediktor matematièkog postignuæa[37] (Lohman, 2005). Neverbalni testovi inteligencije (testovi spacijalnih sposobnosti i testovi figuralnog rezonovanja, poput Ravenovih matrica[38]) su generalno slabi(ji) prediktori akademskog uspeha (Bittker, 1991; Lohman, 2005; Mills & Tissot, 1995),[39] ali ponekad daju nezavisan doprinos predikciji postignuæa u kvantitativnim domenima i mogu biti

---

[36] Naravno, „prirodne nauke predstavljaju oblast u kojoj je matematièka sposobnost od koristi“, naroèito „kvantitativno orijentisane“ nauke kao što su fizika i hemija (Benbow & Stanley, 1982).

[37] Setimo se da kod nekih osoba verbalno rezonovanje uèestvuje u rešavanju matematièkih problema (Winner, 1996; videti str. 89).

[38] Ravenove matrice se obièno ne preporuèuju kao jedini instrument za identifikaciju darovitih, ali se mogu koristiti u kombinaciji sa drugim instrumentima (Lohman, 2005; Mills & Tissot, 1995).

[39] Prema nekim podacima, visoka spacijalna sposobnost (kao „izolovana snaga“, tj. u kombinaciji sa relativno slabijim verbalnim i kvantitativnim rezonovanjem) predstavlja kontraindikaciju za visoko akademsko postignuæe (Lohman, 2005).

od koristi u identifikaciji matematièki darovitih osoba (Benbow & Minor, 1990; Lohman, 2005). Iako postoje indicije da spacijalna sposobnost i figuralno rezonovanje predstavljaju kljuène komponente matematièke darovitosti (videti str. 89), u identifikaciji ovog talenta bolje je primenjivati testove kvantitativnog rezonovanja ili matematièkog postignuæa (Lohman, 2005).

Jasno je, prema tome, da psiholog koji vrši identifikaciju intelektualne darovitosti (u školskom kontekstu) treba da raspolaže kompozitnim individualnim testom opšte sposobnosti, te baterijom testova koji omoguæavaju pouzdanu procenu verbalnog, odnosno kvantitativnog rezonovanja.[40] Radi identifikacije drugih vidova intelektualne darovitosti (a ne samo onih koji su znaèajni za školsko uèenje) u bateriju bi svakako trebalo ukljuèiti i neverbalne figuralne testove. Iako slabiji prediktori školskog postignuæa, testovi figuralnog rezonovanja i spacijalne sposobnosti predstavljaju naèin da se otkriju specifièni intelektualni talenti koji obièno ne dolaze do punog izražaja u školskom kontekstu, ali koji takođe zaslužuju da budu prepoznati i unapređivani. Ne treba, međutim, zaboraviti da neverbalni (figuralni) testovi inteligencije mogu da predstavljaju samo dodatno, no nipošto ne osnovno (a kamoli jedino) sredstvo u identifikaciji intelektualno darovitih osoba.

Da li se testovi sposobnosti mogu koristiti i u identifikaciji intelektualne darovitosti na predškolskom uzrastu? Pod izgovorom da se pouzdanost skorova stabilizuje tek na uzrastu od 7-8 godina, neki praktièari odbijaju da primenjuju testove na nižim uzrastima i savetuju da se testiranje mlađeg deteta odloži. Grosova (Gross, 1999), međutim, istièe da se odlaganjem formalne procene odlaže i odgovarajuæa intervencija, te da je bolje odmah dijagnostikovati intelektualni razvoj i potrebe deteta (kako bi se na njih što pre odgovorilo), a zatim retestom proveravati da li su potrebne modifikacije u predviđenom programu rada sa detetom (videti takođe Whitmore, 1980).

Procene roditelja. I pored moguæosti primene testa sposobnosti sa decom predškolskog uzrasta, roditelji igraju kljuènu ulogu u ranoj identifikaciji intelektualne darovitosti. Istraživanja potvrđuju da roditelji kao grupa prilièno dobro zapažaju znake intelektualne darovitosti kod svoje dece, naroèito kada za oslonac imaju èek-liste relevantnih ponašanja (Gross, 1999; Louis & Lewis, 1992; Robinson, 2000) i kada se intelektualna darovitost manifestuje u domenima u kojima postoje jasna normativna oèekivanja (bolje se npr. procenjuju verbalna i matematièka nego spacijalna sposobnost) (Robinson, 2000). No, èak i kada sposobnosti svoje dece procenjuju na osnovu sopstvenih implicitnih teorija, roditelji postižu solidan uspeh u identifikovanju intelektualne darovitosti: blizu dve treæine dece koja su dovedena na testiranje pošto su njihovi roditelji

[40] Kako zaključuèuje Loumen (Lohman, 2005), „akademsko uèenje se pretežno oslanja na rezonovanje (a) sa reèima i o konceptima koje one oznaèavaju i (b) sa kvantitativnim simbolima i o konceptima koje oni oznaèavaju. Stoga su kljuène sposobnosti za sve uèenike (bilo iz veæinske, bilo iz neke manjinske populacije) verbalno i kvantitativno rezonovanje.“

procenili da su darovita, zaista je postiglo natproseèan skor (IQ>132) na testu intelektualnih sposobnosti (Louis & Lewis, 1992). Iako nam ovo istraživanje pruža uvid u procenat roditelja koji prave grešku tipa „lažno pozitivan“ (39%), ostaje nepoznat procenat onih koji prave drugu vrstu greške, ne prepoznajuæi intelektualnu darovitost svog deteta. Posebno je zanimljiv nalaz da su se roditeljska shvatanja darovitosti razlikovala u zavisnosti od stvarnog nivoa sposobnosti njihove dece: roditelji èija su deca postigla natproseèan skor na testu èešæe su kao indikatore darovitosti navodili izuzetno pamæenje, apstraktno rezonovanje i imaginativnost, dok su roditelji dece sa nižim uèinkom na testu darovitost povezivali sa posedovanjem specifiènih znanja (poznavanjem brojeva, abecede ili delova tela) na relativno ranom uzrastu (Louis & Lewis, 1992).

Procene nastavnika (teacher nominations). Prema oceni nekih autora (videti npr. Gross, 1999), nastavnièke procene, u nedostatku dodatnih izvora podataka, predstavljaju najmanje efikasan metod za identifikaciju darovitih uèenika. Kao obrazloženje ove ocene obièno se navodi podatak da nastavnici ne prave dovoljno oštru razliku između sposobnosti i motivacije ili samopouzdanja, te da èesto precenjuju intelektualni potencijal dece koja su verbalno fluentna, poslušna i saradljiva na èasu (tzv. „teacher-pleasers“) i koja imaju visoko školsko postignuæe (Gross, 1999; Hadaway & Marek-Schroer, 1992). Osim toga, ukazuje se na to da su nastavnièke procene intelektualnih sposobnosti uplivisane socio-ekonomskim i socio-kulturnim statusom uèenika, zbog èega deca koju nastavnici identifikuju kao darovitu potièu mahom iz porodica srednje klase i pripadnici su veæinske kulture (Gross, 1999; Hadaway & Marek-Schroer, 1992). Ganje (Gagné, 1994), međutim, primeæuje da detaljan pregled literature o valjanosti nastavnièkih procena ne prikazuje ovaj vid procene u tako lošem svetlu i da mu skorašnji empirijski nalazi uglavnom govore u prilog. Da li to znaèi da se ipak možemo pouzdati u nastavnièke procene darovitosti? Pod izvesnim uslovima – da. Izgleda, naime, da specijalna obuka i postojanje strukturisanih formulara procene (èime se pažnja nastavnika usmerava na relevantna ponašanja i karakteristike uèenika) znaèajno poveæavaju efikasnost nastavnika u identifikaciji darovitih uèenika (Gross, 1999; Hadaway & Marek-Schroer, 1992). Premda ni u kom sluèaju nisu dovoljno valjane da bi bile jedini metod identifikacije, procene obuèenih nastavnika mogu biti koristan izvor podataka u okviru procesa skrininga.

Procena vršnjaka (peer nominations). S obzirom na to da, prema dosadašnjim nalazima, imaju zadovoljavajuæe metrijske karakteristike, te da raspolažu izvesnim prednostima u odnosu na procene nastavnika, nije neobièno što vršnjaèke procene sposobnosti postaju sve èešæe korišæen metod u identifikaciji darovitih uèenika (Gagné, 1989). O kakvim se prednostima radi? Sa psihometrijske taèke gledišta, ova tehnika ima tu pogodnost što podrazumeva veæi broj procenjivaèa (sve uèenike jednog odeljenja), pri èemu je utvrđeno da uèenici pokazuju visoku intersubjektivnu saglasnost u proceni intelektualnih sposobno-

sti (Gagné, Bégin & Talbot, 1993). No, ključni kvalitet vršnjačkih procena predstavlja činjenica da ove počivaju na širem uzorku ponašanja nego što je to „aktivnost na času“, čime se otvara mogućnost identifikacije (intelektualnih i drugih) talenata koji – bilo zbog prirode sposobnosti, bilo zbog karakteristika učenika – ostaju neprimećeni u redovnoj nastavi (Banbury & Wellington, 1989; Massé & Gagné, 1996). Naravno, primena ove tehnike podrazumeva određen nivo zrelosti učenika i ne preporučuje se sa učenicima koji pohađaju niže razrede osnovne škole (Banbury & Wellington, 1989). Međutim, počev od 4. razreda „učenici mogu pouzdano da zapažaju i procenjuju znake darovitosti kod svojih vršnjaka“ (Banbury & Wellington, 1989), i tada vršnjačke procene postaju dragocena dopuna nastavničkim procenama u procesu skrininga.

Samoprocena. Posebno je pitanje da li u formularima za vršnjačku identifikaciju darovitosti učenicima treba ostaviti mogućnost da imenuju sami sebe. Da li su učenici skloni da precenjuju sopstvene sposobnosti i da li to narušava metrijske karakteristike instrumenata za vršnjačku procenu? Prema dosadašnjim empirijskim nalazima, uključivanje mogućnosti samonominacije ne smanjuje objektivnost skorova dobijenih vršnjačkom procenom, a samoprocena sposobnosti pokazuje umerenu pozitivnu korelaciju sa procenama ostalih učenika (Massé & Gagné, 1996). Naročito na starijim uzrastima nema razloga da se ne dozvoli mogućnost samonominacije: na uzorku srednjoškolaca, naime, utvrđena je visoka podudarnost između samonominacija i nominacija drugih učenika, što sugeriše da su osobe ovog uzrasta (i nivoa obrazovanja) sposobne da diferenciraju i relativno objektivno procene pojedine vrste sposobnosti (Massé & Gagné, 1996).

Školske ocene. Kao jedan od načina za identifikaciju intelektualno darovitih učenika koriste se i školske ocene (Krnjajić, 2002). Upotreba školskih ocena kao pokazatelja intelektualne darovitosti opterećena je, međutim, načelnim problemom validnosti. Radi se, naime, o tome da visoke ocene u školi ne podrazumevaju *ni izuzetno postignuće* (za najvišu ocenu dovoljno je znati samo ono što je predviđeno nastavnim programom), *ni izuzetnu sposobnost* (ono što je predviđeno nastavnim programom može da savlada učenik prosečnih sposobnosti), kao što odsustvo visokih ocena ne podrazumeva odsustvo intelektualne darovitosti (Hadaway & Marek-Schroer, 1992). Drugim rečima, na osnovu školskih ocena, nemoguće je identifikovati intelektualno darovite učenike koji podbacuju (greška tipa „lažno negativan“), a uz darovite uspešne učenike ‘zahvataju se’ i učenici prosečnih ili blago natprosečnih sposobnosti koji postižu odličan uspeh (greška tipa „lažno pozitivan“). Iz navedenih razloga, školske ocene ne bi trebalo koristiti u identifikaciji intelektualne darovitosti. S druge strane, one mogu poslužiti kao sredstvo za dodatnu trijažu intelektualno darovitih učenika (koji su prethodno identifikovani primenom drugih vidova procene), onda kada svrha identifikacije nalaže selekciju darovitih uspešnih učenika i/ili darovitih učenika koji podbacuju (videti 4. poglavlje).

Alternativni (netradicionalni) naèini procene. Pojava multidimenzionalnih koncepcija inteligencije i darovitosti na praktiènom planu praæena je razvojem tzv. „alternativnih“ vidova procene, te oèekivanjem da æe ovi prevaziæi ograniènenja i nedostatke tradicionalnih metoda, posebno standardizovanih testova inteligencije. Šta se zapravo podrazumeva pod pojmom alternativno procenjivanje? Ne ulazeæi u specifiène modele i postupke netradicionalnog procenjivanja sposobnosti,[41] može se reæi da se njihova suština ogleda u tri zahteva ili principa:

a) procena treba da bude „fer u odnosu na različite vrste inteligencije“ („intelligence-fair“) – sa stanovišta pluralistièkih koncepcija inteligencije i shvatanja da postoji više naèina da se bude inteligentan, od adekvatne procene se oèekuje da ne favorizuje nijednu sposobnost (što inaèe èine klasièni testovi sa svojim naglaskom na verbalnoj i matematièkoj inteligenciji), veæ da svakoj od njih omogućiti da pojedinaèno dođe do izražaja, kako bi se rekonstruisao celovit profil intelektualnih slabosti i snaga (Chen & Gardner, 1997; Fasko, 2001);

b) procena treba da bude „autentièna“ i „kontekstualizovana“ – zagovornici alternativnog procenjivanja insistiraju na tome da se – umesto putem uèinka na testu tipa „papir-olovka“, u relativno veštaèkoj test-situaciji – procena vrši na osnovu uèinka u realnim i smislenim aktivnostima, odnosno „u kontekstu rada na problemima […] koji uistinu angažuju uèenike, drže njihovo interesovanje i motivišu ih da dobro urade zadatak“ (Chen & Gardner, 1997; videti takođe Fasko, 2001);

c) procena treba da bude procesna/dinamièka – shvatanje da inteligencija „nije fiksiran entitet“ i da je treba posmatrati kao „jedan vid ekspertize u razvoju“[42] (Sternberg & Grigorenko, 2002), u praksi podrazumeva nastojanje da se procena intelektualnih sposobnosti ne vrši jednokratno, veæ u različitim situacijama tokom vremena, kako bi se „prikupio raznovrstan uzorak [manifestacija] sposobnosti, dokumentovala dinamika i varijacije u postignuću […] i tako taènije prikazao detetov intelektualni profil“ (Chen & Gardner, 1997; videti takođe Fasko, 2001).

Sa stanovišta multidimenzionalnih koncepcija inteligencije, dakle, tehnike alternativne procene trebalo bi da odlikuje bolja konstrukt-valjanost nego klasične testove inteligencije, a zbog specifiènosti u postupku procene pripisuje im se i veća ekološka i prediktivna validnost. Ipak, alternativno procenjivanje, bar za sada, može samo da dopuni, ali ne i da zameni tzv. tradicionalne pristupe.

---

[41] Detaljnije o identifikaciji zasnovanoj na *Gardnerovoj* teoriji videti u: Chen & Gardner, 1997; Fasko, 2001; Plucker, Callahan & Tomchin, 1996 i Sarouphim, 1999.
Detaljnije o proceni zasnovanoj na *Sternbergovoj* teoriji videti u: Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard & Grigorenko, 1996 i Sternberg & Grigorenko, 2002.
Detaljnije o principima *dinamièkog* procenjivanja videti u: Kirschenbaum, 1998 i Lidz, 1997.

[42] „Ekspertiza u razvoju definisana je kao proces stalnog sticanja i konsolidacije skupa veština potrebnih da bi se na visokom nivou ovladalo nekim domenom ili nekolikim domenima životnih postignuća“ (Sternberg & Grigorenko, 2002).

Školovanje

Kada je reè o školovanju intelektualno darovitih, èesto se pokreæe pitanje da li su to uèenici sa posebnim obrazovnim potrebama, ili nisu. Drugim reèima, da li su neophodna drugaèija rešenja za školovanje intelektualno darovite dece, ili ona treba da pohađaju školu po istom planu i programu kao deca proseène inteligencije?

Dok neki smatraju da specijalne intervencije i programi namenjeni darovitoj deci èine više zla nego dobra, potpirujuæi segregaciju i elitizam, autori iz oblasti darovitosti, te roditelji intelektualno darovite dece, uporno nastoje da dokažu da „jednakost i izvrsnost nisu nužno suprotstavljene“ (Gardner, 2000) i da su u ovom trenutku upravo darovita deca najzapostavljenija grupa u obrazovnom sistemu, koji se, u ime lažnog egalitarizma, uglavnom oglušuje o njihove potrebe (Whitmore, 1980; Winner, 1996).[43]

No, koje su to posebne obrazovne potrebe intelektualno darovite dece? Iako se naèelno može reæi da se „inventarisanje potreba darovitih uèenika završava univerzalnim spiskom, bilo potreba, bilo prava, svih uèenika“ (Maksiæ, 1998), isto tako je jasno da kvalitet i nivo kognitivnog funkcionisanja uèenika mora da definiše kvalitet i nivo kognitivnih aktivnosti koje mu se nude u školi. U skladu s tim, intelektualno daroviti uèenici imaju potrebu za zadacima koji su *složeniji*, nude više *izazova* i priliku za *samostalan* rad (Middleton, Littlefield & Lehrer, 1992; videti takođe Kanevsky & Keighley, 2003).

Ukoliko nastavnik ili škola ne preduzimaju nikakve posebne mere u obrazovanju intelektualno darovite dece, to znaèi da se pred ove uèenike postavljaju neprimereno niska oèekivanja i da uèenje – umesto da bude izazov – angažuje minimum intelektualnih kapaciteta. Jasno je da u takvim uslovima intelektualno daroviti uèenici ne realizuju svoje potencijale i da im škola, umesto znanja i veština, prenosi samo pogrešno uverenje da uèenje ne zahteva nikakav napor – što u krajnjoj liniji znaèi da ne ispunjava svoj osnovni cilj (Winner, 1996; detaljnije videti u 3. poglavlju). U obrazovnom sistemu koji ne predviđa nikakve posebne mere za školovanje intelektualno darovitih, naroèito su ugrožena darovita deca koja potièu iz nestimulativnih sredina. Iako se može èuti mišljenje da programi za darovite diskriminišu u korist socijalno privilegovane dece i da ih zato treba ukinuti, istina je, u stvari, da ovakvi programi moraju opstati upravo zbog darovite dece iz manje povoljnih sredina, koja ne mogu da raèunaju na to da æe njihovi roditelji nadoknaditi ono što propušta da uèini škola (tako što æe ih sami poduèavati ili platiti privatnog nastavnika) (Winner, 1996). Ako škola ne prepozna i ne odneguje njihov talenat, to po svoj prilici neæe uèiniti niko.

---

43 „Èini se da je razumno reæi da onda kada je društvo prepoznavalo i odgovaralo na potrebe darovitih, to nije bilo zato što je poštovalo njihova prava i njihovu vrednost, veæ zato što je tako ostvarivalo sopstvene utilitarne ciljeve […] Drugim reèima, društvo je koristilo darovite osobe, ili ih je ignorisalo!“ (Whitmore, 1980).

Šta je, dakle, to što škola treba da uèini da bi odgovorila na potrebe intelektualno darovitih uèenika? Kakav vid nastave i obrazovanja im je potreban? Kada se razmatra iz perspektive pojedinaènog uèenika, ovo pitanje se obièno prevodi na dilemu: obogaæivanje (enrichment) ili akceleracija? Kada se, pak, razmatraju naèelna rešenja za školovanje uèenika različitih sposobnosti, centralno pitanje glasi: da li uèenike treba grupisati po sposobnostima?[44]

Obogaæivanje (dopuna) i/ili akceleracija. Iako obogaæivanje i akceleracija suštinski nisu suprotstavljene,[45] i teoretièari i praktièari im èesto pristupaju kao međusobno isključivim rešenjima, diskutujući o tome da li intelektualno darovit uèenik treba da pohađa nastavu sa svojim kalendarskim, ili sa svojim mentalnim vršnjacima. U toj situaciji, obogaæivanje se zapravo poistovećuje sa individualizovanom nastavom za darovito dete u okviru njegovog razreda i odeljenja. Premda to može delovati kao zadovoljavajuće rešenje, obogaæivanje se u praksi èesto svodi na tzv. *„busywork“* (angažovanje intelektualno darovitog deteta zadacima koji nisu stimulativni, tek da bi imalo šta da radi) ili na „irelevantnu dopunu“ (angažovanje darovitog deteta zadacima koji nisu u neposrednoj vezi sa njegovim talentom i interesovanjima) (Stanley & Benbow, 1986). No, èak i kada se uèeniku pruža „relevantna akademska dopuna“, postoje izvesni naèelni problemi u vezi sa ovim vidom školovanja darovitih: prvo, pošto nastavnik obièno ne postiže da sa različitim uèenicima radi različite stvari (naroèito ako u tom pogledu nema nikakvu obuku), daroviti uèenik je tokom najveæg dela vremena ‘prepušten sam sebi’ (Winner, 1996); drugo – i važnije – dopuna nastave posle izvesnog vremena gubi smisao ako ne podrazumeva i ubrzavanje školovanja, tj. akceleraciju (Stanley & Benbow, 1986).

Akceleracija se odnosi kako na preskakanje razreda, tako i na prevremeni upis u školu, ali se pri tom pravi razlika između umerene i radikalne akceleracije: dok prva podrazumeva preskakanje samo jednog ili dva razreda, u sluèaju radikalne akceleracije uèeniku se omogućava da preskoèi i po tri i više godina. Protivnici ove intervencije obièno nalaze da ona ugrožava „pravo na detinjstvo“ ili, pak, izražavaju bojazan da se dete neće uklopiti u novu sredinu i da će među starijim uèenicima samo još više ‘štrèati’. Zagovornici akceleracije, pak, osporavaju tezu da je sposobnost manje važan kriterijum druženja od uzrasta ili da je za dete željno znanja prioritetno „pravo na igru“ (Winner, 1996). Po mišljenju Vinerove (Winner, 1996), u praksi je ovaj spor ‘rešen’ prećutnim usvajanjem principa: umerena akceleracija – da, radikalna – ne! Iako ovo može biti odgovarajuće rešenje za umereno darovitu decu, nije izvesno da jednogodišnji pomak odgovara potrebama onih koji po nekoliko godina prednjaèe u odnosu na svoje

---

[44] Detaljnije o različitim vidovima nastave za darovite, mogućnostima za obrazovanje darovitih u našoj zemlji i evaluaciji pojedinih rešenja za školovanje darovitih videti u Maksić, 1998.

[45] Ganje (Gagné, 2005) takođe ističe da je neopravdano suprotstavljati obogaæivanje i akceleraciju, te da se time uèvršćuje stereotipno uverenje da akelercija nije obogaćujuća.

vršnjake. Da li zaista postoje valjani razlozi da se ekstremno darovitoj deci uskrati radikalna akceleracija? Među brojnim raspoloživim nalazima o efektima radikalne akceleracije nema onih koji bi ukazivali na to da je ova intervencija 'škodljiva', bilo u kognitivnom, bilo u emocionalnom smislu. Naprotiv, dosadašnji podaci sugerišu da upravo intelektualno darovita deca koja su ostala među vršnjacima pate od dosade, frustracije i samoæe, a da uèenici koji su na neki naèin ubrzali i intenzivirali svoje školovanje (preskakanjem razreda, sažimanjem kurikuluma, ranijim upisom na fakultet, akceleracijom u pojedinim predmetima i ranijim pohađanjem odgovarajuæih univerzitetskih kurseva) beleže izuzetna akademska postignuæa (èesto bolja nego jednako sposobni uèenici koji su redovno napredovali kroz školu), te da su socijalno i emocionalno dobro prilagođeni (Gross & van Vliet, 2005; Rimm & Lovance, 1992;[46] Robinson, 1996; Stanley & Benbow, 1986; Winner, 1996). Sve u svemu, procenjuje se da akceleracija ima najpozitivnije obrazovne i socio-afektivne ishode i da je to najefikasnija intervencija za intelektualno darovite uèenike koji pokazuju spremnost da prihvate izazov ubrzanog školovanja i koji u tome imaju podršku svog neposrednog okruženja. Uz to, akceleracija ima i tu prednost što ne zahteva posebne obrazovne programe i dodatna materijalna sredstva, a primenljiva je i tamo gde ne postoji 'kritièna masa' darovite dece.

Grupisanje po sposobnostima, ili inkluzija i kooperacija? Da li obrazovni sistem treba da dozvoli neki vid grupisanja po sposobnostima (tzv. homogeno grupisanje) i da li je to adekvatno rešenje za školovanje intelekualno darovitih? Odreèni odgovori na ovo pitanje uglavnom se zasnivaju na pretpostavci da æe deca svrstana u slabiju grupu izgubiti na samopoštovanju i da æe im biti uskraæen model uèenika sa višim postignuæem, a da æe, s druge strane, deca izdvojena kao naprednija postati iskljuèiva u svojim socijalnim odnosima i arogantna (Whitmore, 1980). Stoga se, umesto homogenih, predlaže formiranje kooperativnih grupa, u kojima bi deca razlièitih nivoa sposobnosti uèila zajedno (heterogeno grupisanje); darovita deca bi u tom sluèaju pomagala manje sposobnim uèenicima, konsolidujuæi svoje znanje i unapređujuæi komunikacijske veštine.

Da li i empirijski nalazi govore protiv grupisanja po sposobnostima? Istraživanja pokazuju da – suprotno pretpostavkama njegovih protivnika – grupisanje po sposobnostima ne proizvodi negativne sociopsihološke efekte ni u grupi darovitih (videti i str. 106), ni u grupi nedarovitih uèenika (Page & Keith, 1996; Winner, 1996). Što se obrazovnih efekata tièe, oni su mahom pozitivni, a dobit je ponekad veæa upravo za uèenike nižih sposobnosti (Winner, 1996). U grupama intelektualno darovite dece uglavnom se registruju blagi ili umereni pozitivni efekti, u zavisnosti od vrste grupisanja: najmanju obrazovnu dobit

[46] Studija Rimove i Lavensove specifièna je po tome što ispituje efikasnost akceleracije kao strategije za prevazilaženje podbacivanja. Na rezultate ove studije se stoga osvræem i u 3. poglavlju (videti str. 187-188).

intelektualno darovita deca imaju od tzv. *„pull-out“* programa (koji podrazumevaju okupljanje darovite dece iz različitih odeljenja jednom ili nekoliko puta nedeljno – dakle, periodičan intenziviran rad sa njima), a veće i trajnije efekte proizvode oni vidovi grupisanja koji omogućavaju kontinuiran rad sa intelektualno darovitim učenicima (posebna odeljenja ili čak specijalizovane škole za darovite) (Winner, 1996). Osim toga, podaci sugerišu da se grupisanje po sposobnostima naročito povoljno odražava na postignuće intelektualno darovitih učenika iz manjinskih populacija (Page & Keith, 1996).

Nalazi, dakle, jasno protivreče mišljenju da treba izbegavati bilo kakav vid grupisanja po sposobnostima zbog štete koju ono navodno nanosi manje sposobnim učenicima. S druge strane, postoje osnove za sumnju da je kooperativno učenje dobro rešenje za intelektualno darovitu decu: istina je da podučavanje predstavlja dobar način da se proveri sopstveno razumevanje, ali ako darovito dete samo prenosi stečena znanja, onda mu (bar u školi) ne ostaje vremena da nauči i nešto novo (Ramsay & Richards, 1997; Tomlison, 1994; Winner, 1996).

Najzad, postoji i ‘kompromisno rešenje’: grupisanje po sposobnostima koje se sprovodi unutar odeljenja i ne podrazumeva fizičko razdvajanje dece. U tom slučaju nastavnik izvodi diferenciranu nastavu, prilagođenu deci različitih sposobnosti. Grupisanje unutar odeljenja ima pozitivne, ali male efekte kod učenika svih nivoa sposobnosti, kako u osnovnoj, tako i u srednjoj školi (Winner, 1996).

Zaključak

Identifikacija – ‘tradicionalni recept’. Budući da je alternativno procenjivanje još uvek u fazi validacije, identifikacija intelektualno darovitih osoba mora da se osloni na najbolje raspoložive tradicionalne metode i tehnike procene, a standardizovani testovi sposobnosti i dalje predstavljaju ključni ‘sastojak’ u ovoj proceduri. No, da bi se zaobišla (neka) njihova ograničenja i obezbedila što valjanija procena intelektualnih sposobnosti kandidata, poželjno je da se proces identifikacije odvija u dva koraka i temelji na višestrukim izvorima procene: u prvom koraku – fazi skrininga – vrši se predselekcija kandidata na osnovu grupnog kompozitnog testa opšte sposobnosti, te roditeljskih, odnosno nastavničkih i vršnjačkih nominacija (u zavisnosti od uzrasta kandidata), da bi se u drugom koraku pristupilo ‘produbljenom’ (po mogućstvu individualnom) testiranju kandidata testovima verbalne, matematičke i drugih posebnih sposobnosti (ili individualnim kompozitnim testom opšte sposobnosti, ako se radi o mlađoj deci). U izvesnim slučajevima – naročito sa starijim ispitanicima, može se izbeći dvokratno testiranje kandidata i odmah izvršiti ekstenzivno grupno ispitivanje baterijom relevantnih testova (verbalnih, kvantitativnih i neverbalnih-figuralnih); ni u kom slučaju se, međutim, ne sme dozvoliti da neverbalni (figuralni) testovi sposobnosti budu jedini instrument u identifikaciji intelektualne darovitosti. Najzad, iako netradicionalne metode za sada ne mogu da zamene klasične

testove sposobnosti, određena naèela i tehnike alternativnog procenjivanja mogu se ugraditi u 'tradicionalan' postupak identifikacije i doprineti njegovoj dijagnostièkoj i prediktivnoj vrednosti. Tako, na primer, ovde skiciran proces identifikacije poèiva na ideji da je potrebno upoznati se sa celokupnim profilom analitièkih sposobnosti kandidata, kako bi se najbolje izašlo u susret njegovim intelektualnim/obrazovnim potrebama.

Naravno, treba imati u vidu da specifièna svrha identifikacije može da nalaže odstupanja od ovde predloženog modela i upotrebu drugaèijih vidova procene.[47]

Školovanje – 'netradicionalni pristupi'. I pored podeljenosti javnog mnjenja po pitanju školovanja intelektualno darovite dece, struènjaci iz ove oblasti gotovo da su jednoglasni u zaključku da je intelektualno darovitim uèenicima potreban neki vid ubrzavanja i intenziviranja nastave – štaviše, da sve drugo znaèi prenebregavanje njihovih intelektualnih potreba. Izgleda da među razlièitim rešenjima za školovanje intelektualno darovitih, akceleracija ima najizrazitije pozitivne obrazovne efekte, mada je prilikom donošenja odluke o sprovođenju ove intervencije (naroèito radikalne akceleracije) ključno razmotriti spremnost i rešenost osobe da brzo napreduje kroz školu, te podršku sredine koja joj stoji na raspolaganju (Gross & van Vliet, 2005; Stanley & Benbow, 1986). Osim mogućnosti umerene i radikalne akceleracije, obrazovni sistem trebalo bi da dozvoli (mada ne kruto da primenjuje) i grupisanje uèenika po sposobnostima, što, između ostalog, podrazumeva postojanje specijalizovanih škola za intelektualno darovite (bar na nivou srednje škole). Na taj naèin, uèenicima približno istih godina, sa istim talentom, bilo bi omogućeno da rade zajedno, a nastavniku – da odmeri nivo instrukcije i stimulacije koji je potreban određenom uèeniku (Winner, 1996).

Konaèno, posebnu pažnju na ovom mestu zaslužuje preporuka Vinerove (Winner, 1996) da treba podići obrazovne kriterijume za sve uèenike: u školi koja je istinski stimulativna, smatra ona, bili bi izlišni posebni programi za umereno darovite uèenike, pa èak i posebni postupci za identifikaciju talenata, budući da bi se darovita deca iz svih oblasti ubrzo sama izdvojila (uèincima koji su adekvatan odraz njihovih sposobnosti), a broj 'skrivenih talenata' bio smanjen na minimum. Posmatrano iz drugog ugla, može se reći da škola koja ne postavlja visoka oèekivanja i intelektualne izazove svojim uèenicima, u stvari promoviše podbacivanje.

[47] Kad je u pitanju selekcija darovitih uèenika za neku specijalizovanu srednju školu, težište identifikacije uglavnom nije na potencijalu, već na manifestnom postignuću kandidata, te se predselekcija po pravilu zasniva na dotadašnjoj uspešnosti u određenom školskom predmetu ili nauènom domenu.

DRUGI DEO:
PODBACIVANJE

DAROVITOST I PODBACIVANJE

U treæem razredu osnovne škole S. ima dvojku iz matematike, èetvorku iz srpskog jezika i vrlo dobar opšti uspeh. Roditelji i nastavnica su nezadovoljni ovim uèinkom i smatraju da S. mora „više da se trudi i više da vežba“. Na kompozitnom testu intelektualnih sposobnosti, međutim, S. ostvaruje IQ iznad 128 jedinica i pokazuje da ume da reši raèunske probleme namenjene deci uzrasta preko 14 godina! Imajuæi u vidu ove podatke, psiholog procenjuje da je S. „darovito dete koje podbacuje“.

Šta zapravo znaèi ova dijagnoza? Kako je došlo do toga da S. nije uspešniji u školi? I šta se dalje može uèiniti kako bi se eventualno popravilo njegovo postignuæe? Naèelni odgovori na ova pitanja sadržani su u odeljcima koji slede, a u okviru kojih æe se razmatrati pojam podbacivanja, uzroci i korelati ove pojave, kao i moguænost preobraæanja podbacivanja u uspešnost.

I Podbacivanje darovitih osoba: konceptualna pitanja i odgovori

Pojam i definicije podbacivanja

Šta je psihološki smisao termina koji u osnovi znaèi naprosto „ne dobaciti do cilja“? – Kada su na kraju odeljka 1.2. razmatrani ishodi darovitosti (videti str. 65-66), izraz „daroviti koji podbacuju“ odnosio se na one darovite osobe koje ne aktualizuju svoj potencijal, to jest ne dosežu visoka postignuæa poput ekspertize i kreativnosti. Da li to znaèi da podbacivanje podrazumeva nisko postignuæe? Ili da je podbacivanje isto što i neuspešnost?

Konceptualizacija ili ‘lajt-motiv’. Poput veæine psiholoških pojmova, i podbacivanje se može podièiti èitavom svitom definicija (videti tabelu 3.1). Ipak, kroz mnoštvo različitih određenja jasno se može nazreti jedinstveno konceptualno jezgro: gotovo sve postojeæe definicije sadrže, naime, isti lajt-motiv i upuæuju na to da suštinu podbacivanja èini pojava diskrepance između sposobnosti (potencijala) i postignuæa, odnosno između predviđenog i ostvarenog uèinka, pri èemu stvarno postignuæe ne dostiže nivo oèekivanog (Dowdall & Colangelo, 1982; Rayneri, Gerber & Wiley, 2006). Dok najveæi broj definicija eksplicitno dovodi u vezu nivo sposobnosti i nivo postignuæa, u nekima ova nejednaèina (nS>nP) ostaje implicitna, a podbacivanje je koncipi-

rano kao propust da se realizuje latentni potencijal (Reis & McCoach, 2000).

U psihološkom smislu, dakle, „ne dobaciti do cilja“ – kako se inaèe definiše podbacivanje – znaèi ne dosegnuti one kriterijume koji se postavljaju ili koji bi se mogli postaviti na osnovu uvida u neèije sposobnosti, odnosno (prethodna) postignuæa na istim ili sliènim zadacima. Psihološko određenje podbacivanja je tako u skladu sa širim (ne nužno psihološkim) figurativnim znaèenjem ovog pojma, po kome podbaèaj predstavlja „slabiji uspeh, manji prinos od oèekivanog“.[1]

Iako srodno pojmovima neuspešnosti i niskog postignuæa, podbacivanje se ne može poistovetiti ni sa jednim od ova dva koncepta. Relativnost pojma neuspešnost jasno je omeđena pojmom podbacivanja: podbacivanje, naime, predstavlja poseban, sasvim određen i ogranièen vid neuspešnosti – neuspešnost s obzirom na sposobnosti, tj. neuspešnost u odnosu na (ranija) postignuæa na istovrsnim zadacima. Drugim reèima, pojam neuspešnosti ‘ugrađen je’ u pojam podbacivanja kao ipsativna kategorija, buduæi da se aktuelni uèinak neke osobe procenjuje (kao slabiji, niži) u odnosu na druga postignuæa *iste osobe* na srodnim zadacima. Pojam podbacivanja, međutim, ne govori kakav je neèiji uèinak s obzirom na druge, spoljne kriterijume; podbacivanje stoga ne mora da podrazumeva neuspešnost u normativnom smislu, tj. ne implicira nisko, ispodproseèno postignuæe u odnosu na druge osobe (ovo se u engleskom jeziku jasno oèituje kao razlika između termina *underachievement* i *low achievement* – videti Davis & Connell, 1985). Ipak, treba imati u vidu da podbacivanje nije sasvim lišeno normativnog znaèenja: premda èinjenica da neko podbacuje ne otkriva relativni položaj te osobe u odnosu na opštu populaciju, ona nam može pružiti uvid u to kako se – u pogledu svog uèinka – neki pojedinac kotira u grupi osoba istih sposobnosti.

Buduæi da su sposobnosti uvek vezane za određenu oblast ili vrstu aktivnosti, i za podbacivanje se može reæi da predstavlja *domenospecifièan* fenomen. Drugim reèima, koncept podbacivanja odnosi se na diskrepancu između neke konkretne – ne nužno intelektualne – sposobnosti i postignuæa u odgovarajuæem domenu. Iako se podbacivanje može javiti u svim oblastima ljudskih sposobnosti/darovitosti (Olenchak, 1999; Supplee, 1990), u literaturi se uglavnom govori o akademskom podbacivanju, tj. o diskrepanci između intelektualne sposobnosti i školskog postignuæa.

Operacionalizacija ili ‘varijacije na temu’. I ako prihvatimo opštu pretpostavku da podbacivanje podrazumeva diskrepancu između sposobnosti i postignuæa, ostaje potreba da se operacionalno definišu ovi ključni koncepti (Reis & McCoach, 2000), kao i prostor da razlièiti autori uèine to na razlièite naèine. Kako primeæuju Daudalova i Kolanđelo (Dowdall & Colangelo, 1982), podbacivanje se može operacionalizovati kao diskrepanca između dve standar-

[1] Reènik srpskohrvatskoga književnog jezika, Matica srpska & Matica hrvatska, 1967.

dizovane mere (npr. IQ-a i skora na testu postignuæa), jedne standardizovane i jedne nestandardizovane mere (npr. IQ-a i školske ocene), te dve nestandardizovane mere (npr. nastavnièke procene sposobnosti i školskog postignuæa). Ipak, veæina istraživaèa se pri operacionalizaciji koncepta sposobnosti oslanja na klasiène testove inteligencije, a u operacionalizaciji aktuelnog uèinka – na standardizovane testove postignuæa ili nastavnièke ocene (Butler-Por, 1987; Reis & McCoach, 2000). Jasno je, dakle, da se podbacivanje – premda konceptualno određeno kao diskrepanca između sposobnosti i postignuæa – operacionalno najèešæe definiše kao diskrepanca između dva uèinka (prethodnog i sadašnjeg uèinka na jednom te istom zadatku, ili dva konkurentna postignuæa na zasebnim, ali srodnim zadacima), pri èemu se jedan uzima kao standard za predviđanje drugog (tj. kao mera potencijala).

Poseban problem predstavlja, međutim, operacionalizacija koncepta diskrepance: koliko treba da je odstupanje stvarnog od oèekivanog uèinka da bi moglo biti reèi o podbacivanju? Svojevrsna diskrepanca sreæe se i u sadržaju, a naroèito u nivou preciznosti odgovora koji nude pojedine definicije: dok neke usled nedostatka specifikacije sugerišu da podbacivanje postoji nezavisno od velièine odstupanja između ostvarenog i predviđenog uèinka, druge vezuju podbacivanje za pojavu „velike“, „znaèajne“ ili „dramatiène“ razlike između dva postignuæa; treæe, najzad, sadrže precizna kvantitativna određenja o tome koja se diskrepanca kvalifikuje kao podbacivanje.

Tabela koja sledi nudi opsežan pregled razlièitih definicija podbacivanja.

tabela 3.1 - Pregled definicija podbacivanja

autori	god.	šta je podbacivanje i ko su “daroviti koji podbacuju”?
Baker, Bridger & Evans	1998	neuspeh darovitog deteta da ostvari akademski učinak koji bi bio u skladu sa nivoom njegovog izmerenog potencijala
Bricklin & Bricklin (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1967	dete čija je svakodnevna efikasnost u školi mnogo slabija nego što bi se očekivalo na osnovu inteligencije
Butler-Por	1987	velika diskrepanca između ostvarenog učinka u školi i nekog pokazatelja detetove stvarne sposobnosti/potencijala, kao što su procene nastavnika i roditelja ili mere postignuæa, kreativnosti i inteligencije
Colangelo et al.	1993	podbacivanje je definisano kao prosek ocena $\lesseqgtr$ 2.25 (na skali do 4.00) kod srednjoškolaca koji su daroviti, tj. čiji kompozitni skor na ACT-u *(American College Testing Program)* dostiže ili premašuje 95. percentil
Davis & Rimm (prema Ford, 1993)	1989	diskrepanca između detetovog uèinka u školi i nekog indeksa njegove stvarne sposobnosti
Dowdall & Colangelo	1982	diskrepanca između potencijala (onoga što bi učenik trebalo da može da postigne) i stvarnog učinka (onoga što učenik zapravo postiže)

autori	god.	šta je podbacivanje i ko su "daroviti koji podbacuju"?
Emerick	1992	učenik koji je intelektualno darovit, tj. manifestuje potencijal za visoko natprosečno akademsko postignuće – što pokazuju skorovi na standardizovanim testovima postignuća (≥90. percentil), testovima opšte sposobnosti (IQ ≥125) ili drugi objekivni i subjektivni pokazatelji – ali koji ostvaruje prosečno ili ispodprosečno akademsko postignuće, što pokazuju skorovi na testu, ocene i nastavničke procene (opservacije)
Fine, B. (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1967	učenici koji spadaju u gornju trećinu u pogledu intelektualne sposobnosti, ali čiji je učinak dramatièno niži od tog nivoa
Fine, M. & Pitts (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1980	neko ko pokazuje dugotrajan obrazac akademskog podbacivanja koje se ne može objasniti problemima u učenju (learning disabilities), tako da je darovitost vidljiva samo na testiranju inteligencije ili iz upadljive diskrepance između postignuća u čitanju i matematici
Finney & Van Dalsem (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1969	uèenici koji spadaju u najboljih 25% na DAT-u *(Differential Aptitude Battery)* po svom verbalno-numeričkom skoru, a èija je prosèna ocena *(GPA)* ispod proseka za sve učenike tog nivoa sposobnosti na DAT-u
Ford	1992; 1993	dete za koje je na osnovu multidimenzionalne procene utvrđeno da ima visok kapacitet za postignuće, ali koje (dosledno) pokazuje slab trud na velikom broju školskih zadataka; podbacivanje podrazumeva nešto više od proste konstelacije visokih skorova na testovima sposobnosti i niskog učinka merenog ocenama i kvalitetom školskih radova; podbacivanje je interaktivan, multidimenzionalan koncept, a definicija podbacivanja mora uključivati i trud; učenici koji u školi ne ulažu dovoljno truda, vrlo verovatno neće do kraja ispuniti svoj akademski potencijal i biće podbacivači
Gallagher (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1979	učenici kod kojih postoji raskorak između skora na testovima postignuća i testovima inteligencije, ili između školskih ocena i IQa
Gallagher (prema Reis & McCoach, 2000)	1991	ako su stvarni skorovi na testu postignuća niži od predviđenih, učenik se može oznaèiti kao podbacivaè
Gowan (prema Whitmore, 1980)	1957	dijagnoza podbacivanja može se postaviti kada učenik koji spada u gornju trećinu svoje referentne grupe na merama sposobnosti, na merama postignuća postiže skor koji ga svrstava u srednju trećinu iste grupe, a dijagnoza izrazitog podbacivanja – kada takav učenik spada u donju trećinu u pogledu školskog postignuća
Hébert	2001	školski učinak koji primetno zaostaje za potencijalom; daroviti podbacivači su učenici visokog potencijala – što se očituje kao rezultat iznad 85. percentila na testovima akademskog postignuća ili inteligencije – čije postignuće nije na nivou koji se očekuje s obzirom na taj potencijal
Kowitz & Armstrong (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1961	u osnovi, onaj čiji je skor na testu postignuća niži od njegovog skora na testu sposobnosti
Krouse & Krouse (prema Reis & McCoach, 2000)	1981	one osobe koje dosledno, tokom nekoliko godina, postižu bolji učinak na testovima akademske sposobnosti ili inteligencije nego u redovnoj nastavi

autori	god.	šta je podbacivanje i ko su "daroviti koji podbacuju"?
Lupart & Pyryt (prema Reis & McCoach, 2000)	1996	1. utvrditi korelaciju između IQa i postignuća 2. za svakog učenika proceniti očekivani IQ s obzirom na postignuće, koristeći standardnu grešku procene 3. osobe kod kojih je konstatovana diskrepanca veća od jedne standardne greške procene, identifikuju se kao potencijalni podbacivači
Ohlsen & Gazda (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1965	učenik čiji je verbalni ili neverbalni IQ 116 ili iznad, a čiji je skor na testu postignuća najmanje godinu dana ispod očekivanog i koji ima ocene B ili niže
Peters, Grager-Loidl & Supplee	2000	najosnovnija definicija podbacivanja jeste diskrepanca između stvarnog postignuća/učinka i inteligencije
Pringle (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1970	učenici sa IQom 120 ili više koji imaju teškoće u školovanju (educational difficulties) ili probleme u ponašanju
Reber	1995	onaj čije je stvarno postignuće na nekom zadatku ili u nekoj situaciji (tipično, u školskom setingu) ispod predviđenog nivoa; najčešće su testovi inteligencije osnova za predikciju, ali se ovaj pojam (podbacivanje) neretko koristi slobodnije i pripisuje osobama na osnovu subjektivne procene njihovog potencijala
Redding	1990	učenici čije su stvarne ocene značajno niže od onih koje se predviđaju na osnovu njihovog učinka na standardizovanim testovima postignuća i/ili inteligencije; podbacivanje je definisano kao diskrepanca između stvarne i predviđene prosečne ocene *(GPA)*, koja je utvrđena na osnovu regresione analize, pri čemu je za predviđanje prosečne ocene korišćen kompozitni IQ na *WISC-R*-u
Reis & McCoach	2000	učenici kod kojih se opaža značajna diskrepanca između očekivanog postignuća (koje se meri standardizovanim skorom na testu postignuća ili intelektualnih sposobnosti) i stvarnog postignuća (koje se meri nastavničkim ocenama i evaluacijama); u idealnom slučaju, istraživač će standardizovati i prediktorsku i kriterijumsku varijablu, a zatim identifikovati kao podbacivače one učenike čije je stvarno postignuće bar jednu standardnu devijaciju ispod očekivanog nivoa postignuća; u stvarnosti, standardizacija nastavničkih ocena nije uvek izvodljiva, niti smislena; da bi učenik bio klasifikovan kao podbacivač diskrepanca između očekivanog i stvarnog postignuća ne sme biti neposredan rezultat dijagnostikovanih teškoća u učenju i mora biti prisutna duži period vremena; daroviti podbacivači su podbacivači koji imaju natprosečne skorove na merama očekivanog postignuća
Rimm (prema Reis & McCoach, 2000)	1997	ako učenici u školi ne postižu onoliko koliko bi mogli, to znači da podbacuju
Saurenman & Michael (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1980	IQ 132 ili više na Stanford-Bineu, a percentilni rang 75 ili niži na CTBS-u *(California Test of Basic Skills)*
Schultz	2000	podbacivanje je etiketa koju istraživači i nastavnici pripisuju učenicima na osnovu opažanja da ti učenici imaju neadekvatno školsko postignuće

autori	god.	šta je podbacivanje i ko su "daroviti koji podbacuju"?
Shaw & McCuen (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1960	gornjih 25% populacije na Pinterovom testu opšte sposobnosti (IQ iznad 110) čija je srednja ocena ispod proseka za njihov razred
Supplee	1990	učenik visoke akademske sposobnosti (prema jednom pokazatelju – skoru na testu inteligencije ili postignuæu u gornjih 22%) a niskog akademskog postignuća (što pokazuje druga mera – skor na testu postignuća koji je najmanje dva stenajna niži od IQa, ili procene nastavnika, ili školske ocene koje značajno odstupaju od postignuća očekivanog na osnovu IQa ili skora na testu postignuća
Thorndike (prema Reis & McCoach, 2000) (prema Dowdall & Colangelo, 1982)	1963	podbacivanje se odnosi na činjenicu da će se grupa učenika istog uzrasta, istog IQa i istog porodiènog zaleđa, i dalje razlikovati u pogledu ocena koje dobijaju u školi; tradicionalno, podbacivanje se određuje u odnosu na neki standard oèekivanog ili predviđenog postignuća; ono počiva na pretpostavci da će ljudi koji su slični po jednom svojstvu (npr. IQ-u) imati isti učinak i u drugim domenima (akademskom napredovanju)
Whitmore	1980	učinak – procenjen na osnovu ocena i/ili skora na testu postignuća – koji je značajno ispod učenikovog izmerenog ili demonstriranog potencijala za akademsko postignuće (visoki skorovi na testu sposobnosti, a niske ocene ili skorovi na testu postignuća, ili visoki skorovi na testu postignuća, a niske ocene usled slabog kvaliteta školskog rada); obično se značajnom razlikom između potencijala i stvarnog učinka smatra diskrepanca od bar jedne godine
Ziv, Rimon & Doni	1977	donja trećina u pogledu postignuća (procenjenog na osnovu školskih ocena) u grupi dece istog nivoa sposobnosti (približno istog IQa)

Problemi u konceptualizaciji i operacionalizaciji podbacivanja

I pored èinjenice da među autorima gore navedenih definicija postoji znaèajan konsenzus, konceptualizacija i operacionalizacija podbacivanja ostaju opterećene nizom kritika i problema, zbog kojih se ponekad dovodi u pitanje i samo postojanje podbacivanja, a posebno kategorije darovitih koji podbacuju.

Znaèenje diskrepance: psihološko ili statistièko?

Veæina autora smatra da diskrepanca između dva postignuæa, od kojih se jedno uzima kao standard na osnovu kog se predviđa drugo, predstavlja valjanu operacionalizaciju jedne psihološke kategorije. No, da li je zaista tako?

Podbacivanje kao greška merenja. Ako bi među definicijama iz tabele 3.1

trebalo pronaæi 'uljeza', onda bi to svakako bilo Torndajkovo shvatanje podbacivanja koje, makar implicitno, sugeriše izvesne rezerve u pogledu vrednosti ovog koncepta (videti tabelu). Torndajk, naime, smatra da razlika između uèinka-prediktora i uèinka-kriterijuma (uèinka na testu sposobnosti i uèinka na testu postignuæa) nastaje usled „problema u merenju, pri èemu nas pogrešna predikcija zasnovana na jednoj meri navodi da pomislimo da dete ne ostvaruje dovoljno dobar uèinak na drugoj" (Thorndike, 1963, prema Supplee, 1990). Po mišljenju ovog i nekolicine drugih autora (u prvom redu En Anastazi), ono što se naziva podbacivanjem ne predstavlja legitimnu psihološku kategoriju, veæ puki statistièki artefakt zasnovan na nedostacima psihološkog testiranja, odnosno grešci merenja (Anastasi, 1976, prema Dowdall & Colangelo, 1982; videti takođe Plewis, 1991). „Zbog grešaka u merenju, psiholozi nikada ne mogu sa stopostotnom sigurnošæu da odrede pravi skor nekog uèenika na određenoj meri. Korišæenje aproksimacije pravog skora na prvoj meri da bi se predvideo oèekivani uèinak na drugoj, srodnoj meri samo poveæava nepreciznosti (uncertainties) u merenju" (Reis & McCoach, 2000). Poseban problem u poređenju dve mere postignuæa (odnosno operacionalizaciji podbacivanja kao njihove diskrepance) predstavlja statistièka regresija ka proseku, zbog koje dobijamo iskrivljenu sliku o incidenciji „podbacivanja": imajuæi u vidu da je za one koji u prvom testiranju postižu ekstremno visok ili nizak skor veæa verovatnoæa da æe u drugom testiranju ostvariti rezultat bliži proseku, jasno je da æe među osobama viših sposobnosti (tj. osobama sa visokim skorom na meri-prediktoru) biti identifikovano nesrazmerno mnogo, a među osobama nižih sposobnosti (tj. niskim skorom na meri-prediktoru) nesrazmerno malo onih koji „podbacuju" (Frick et al., 1991, prema Reis & McCoach, 2000).

Neoèekivano nisko postignuæe ili neoèekivano visoka sposobnost? Operacionalizacija podbacivanja kao diskrepance između dva uèinka poèiva na pretpostavci da među datim merama postoji jednosmeran odnos, to jest da se nedvosmisleno može utvrditi šta je mera potencijala (prediktor), a šta mera postignuæa (kriterijum). Kritièari koncepta podbacivanja, međutim, istièu da takozvani testovi sposobnosti u osnovi ne mere ništa drugo do jednu vrstu postignuæa i da, prema tome, ne mogu imati 'ekskluzivno pravo' da budu smatrani prediktorskom merom.[2] „Zašto onda, rezonuju oni, ne bismo obrnuli logiku i procenjivali inteligenciju spram školskog postignuæa? Iz te perspektive bi se za one koji podbacuju u školi isto tako moglo reæi da prebacuju na testu inteligencije" (McCall et al., 1991, prema Culross, 1994; videti takođe Sternberg & Grigorenko, 2002). Drugim reèima, ako se ne može dokazati da – mimo tradicije – postoje i suštinski razlozi da neku meru tretiramo kao standard za predviđanje druge (ali ne i obratno), urušava se psihološka realnost ovako operacionali-

[2] Kako tvrde Sternberg i Grigorenkova (Sternberg & Grigorenko, 2002), testovi sposobnosti imaju samo „vremenski", ali ne i „psihološki prioritet" u odnosu na testove postignuæa.

zovanog koncepta podbacivanja.

Konstruisanje podbacivanja. Šta možemo zaključiti iz podatka da IQ objašnjava skromnih 16%-36% varijanse u školskoj uspešnosti (Renzulli, 1986), tj. da, generalno gledano, postoji značajna diskrepanca između učinka na testu sposobnosti i školskog postignuća? S jedne strane, može se reći da između intelektualne sposobnosti kao potencijala i školske uspešnosti kao postignuća posreduju određene vanintelektualne varijable, i da iz složene interakcije intelektualne sposobnosti sa drugim činiocima ličnosti izvire, između ostalog, fenomen podbacivanja. S druge strane, pak, treba imati u vidu da se prilikom konstrukcije testova sposobnosti umerena korelacija sa školskim uspehom kao kriterijumom smatra poželjnom i uzima kao dokaz da test zaista meri sposobnost, a ne postignuće. Ako su, dakle, testovi inteligencije 'naštimovani' tako da nemaju visoku korelaciju sa školskim postignućem, onda je pitanje da li se nepodudarnosti između dva učinka (na testu i u školi) mogu smatrati odrazom podbacivanja kao zasebne psihološke kategorije, ili samo odrazom onoga što smo unapred ugradili u testove.

Nezavisno od visine korelacije, zavisno od testa. Najzad, kako primećuje Pluis (Plewis, 1991), dok god korelacija između prediktora i kriterijuma iznosi manje od jedan[3] i ne menja se – arbitrarno utvrđena – veličina diskrepance koja definiše gde 'počinje' podbacivanje (npr. razlika od najmanje 1 standardne devijacije između stvarnog i očekivanog postignuća), regresioni metod u operacionalizaciji podbacivanja će u proseku davati konstantnu proporciju „podbacivača", bez obzira na visinu korelacije između korišćenih mera;[4] pri tom će, međutim, jedan par mera (sposobnosti i postignuća) identifikovati jednu, a drugi par mera drugu grupu učenika kao one koji podbacuju.

Stvarna diskrepanca. Da li, dakle, pojava diskrepance između testova sposobnosti s jedne, i testova postignuća ili školskih ocena s druge strane, ima bilo kakvo psihološko značenje? Izvesni argumenti govore u prilog tome da odgovor na ovo pitanje ipak ne može biti negativan. Iako je tačno da svaki skor sadrži grešku merenja, koja se 'umnožava' pri pokušaju da poredimo dva postignuća, nema razloga da pretpostavimo da razlike u korist mere-prediktora predstavljaju uvek i isključivo proizvod greške. Povrh toga, postoji mogućnost (a) *unakrsne* i (b) *retrogradne validacije* operacionalne definicije podbacivanja kao diskrepance u izmerenim učincima: prvo, psihološka realnost registrovane diskrepance može se potvrditi drugačijim operacionalizacijama podbacivanja koje se oslanjaju na *procene roditelja, nastavnika* ili na *samoprocene;* drugo, „[č]injenica da skoro svi učenici koji podbacuju [posle intervencije] ostvaruju

[3] Uz pretpostavku da postoji normalna distribucija skorova na kriterijumu.

[4] Ako je korelacija između prediktora i kriterijuma visoka, onda će grupu „podbacivača" činiti učenici kod kojih je realna diskrepanca između sposobnosti i postignuća relativno mala; ukoliko je korelacija između prediktora i kriterijuma manja, stvarne razlike između mera sposobnosti i mera postignuća u grupi „podbacivača" biće izrazitije.

visoka postignuća, sugeriše da je opravdano koristiti individualne testove sposobnosti u identifikaciji intelektualnog potencijala koji se još ne manifestuje u postignuću“ (Whitmore, 1980). Poslednji podatak takođe ukazuje na to da tradicionalan izbor testova inteligencije kao mere potencijala nije sasvim arbitraran: „[i]ako je taèno da se potencijal tehnièki ne može meriti, zadavanjem individualnih testova sposobnosti se kod uèenika koji podbacuju mogu otkriti mentalne sposobnosti koje se ne pokazuju na […] testovima postignuća“ i drugim merama uèinka (Whitmore, 1980). Ukratko: premda regresioni pristup u operacionalizaciji podbacivanja (tj. definisanje podbacivanja kao diskrepance između postignuća-prediktora i postignuća-kriterijuma) zaista pati od niza psihometrijskih problema, to ne dovodi u pitanje fundamentalni koncept podbacivanja, koji upućuje na nesklad između sposobnosti za ovladavanje nekim domenom i aktuelnog nivoa kompetentnosti u tom domenu.

Podbacivanje darovitih osoba – nepojmljivo?

„Po definiciji, termin ‘daroviti koji podbacuju’ je paradoksalan. Pa ipak, Terman […] i drugi nalaze da ovaj paradoks predstavlja realnost među darovitim uèenicima“ (Ford, 1992). Još među ‘Termitima’, za koje je poznato da su kao grupa bili izuzetno uspešni u odnosu na ‘normalnu’ populaciju, moguće je bilo izdvojiti određen broj onih koji „*nisu zabeležili nivo uspeha koji se oèekivao na osnovu njihovog intelektualnog dara*“ (Zuo & Cramond, 2001; kurziv moj).[5] U skladu sa èinjenicom – iznetom u poglavlju 1.2. (videti str. 65-66) – da krajnji ishod darovitosti nisu uvek ekspertiza i stvaralaštvo, izraz ‘daroviti koji podbacuju’ (gifted underachievers) postao je sasvim ustaljen među autorima iz oblasti darovitosti.[6] Štaviše, fenomen podbacivanja najèešće se i istražuje kod darovitih uèenika – tamo gde je diskrepanca između potencijala i postignuća po pravilu najizraženija. Šta je onda toliko sporno u konceptu ‘podbacivanja darovitih’?

Paradoks I: fenomen protiv koncepcije. „Mnogi ljudi smatraju da je kontradiktorno govoriti o darovitima koji podbacuju, jer njihova lièna definicija darovitosti podrazumeva superiorno akademsko postignuće i znaèajna intelektualna ostvarenja […] Oni […] tvrde da je darovita osoba po definiciji ona koja ne samo da poseduje veliki potencijal, već ona èiji su adaptacija i postignuće izuzetni uprkos svim

---

[5] Ova grupa „Termita“ èini takozvanu C grupu (donja trećina Termanovog uzorka s obzirom na kasnija postignuća), naspram A grupe koju èine najuspešniji „Termiti“ (gornja trećina po postignuću). „Ove dve grupe nisu se znaèajno razlikovale po IQ-u ni 1922, kada su selektovani za uèešće u studiji, niti 1940, kada su ispitanici razvrstavani u A/C grupu. Premda su ove dve grupe bile jednako uspešne u osnovnoj školi, razlike u njihovom postignuću pojavile su se tokom srednje škole, kada je neuspeh ispitanika iz C grupe poprimio ‘alarmantne razmere’“ (Zuo & Cramond, 2001).

[6] U anglosaksonskoj literaturi se za kategoriju uèenika koji podbacuju èesto koristi skraćenica UAG *(underachieving gifted)*.

[7] Misli se na Goltonovo shvatanje da darovitost podrazumeva spoj triju kvaliteta: kapaciteta (sposobnosti), radnog žara i snage da se radi (Galton, 1869, prema Freehill & McDonald, 1981).

preprekama i ogranièenjima“ (Whitmore, 1980). Drugim reèima, ako se darovitost definiše kao skup psiholoških ili psihosocijalnih uslova za pojavu izuzetnog postignuæa – kako se to èini u savremenim multidimenzionalnim koncepcijama, ali i najstarijem psihološkom određenju darovitosti[7] – formalno, tj. na konceptualnom nivou se ukida postojanje podbacivanja darovitih (vidi str. 66).

Šta je, pak, logièki i empirijski održivije: koncepcija darovitosti kao postignuæa – uz isključèivanje moguænosti da daroviti podbacuju, ili priznavanje fenomena podbacivanja, pri èemu se darovitost definiše kao potencijal? Naravno, autori koji se bave podbacivanjem darovitih uèenika smatraju da njihovi nalazi „podržavaju definiciju darovitosti koja je usmerena više na potencijal nego na stvarno postignuæe osobe“ (Whitmore, 1980). Za njih verovatno nema ‘slaðeg’ dokaza o psihološkoj realnosti podbacivanja, odnosno legitimnosti kategorije darovitih koji podbacuju, od èinjenice da ovu eksplicitno priznaju i autori multidimenzionalnih koncepcija (videti str. 66; 70), iako se to oèigledno kosi sa njihovim teorijskim stanovištem. Imajuæi pride u vidu da se koncepcija darovitosti kao postignuæa ‘urušava’ na još nekoliko mesta osim na problemu podbacivanja darovitih (videti odeljak 1.3), jasno je da se kao plauzibilnija nameæe ona opcija u kojoj je darovitost koncipirana kao izuzetna sposobnost, sposobnost shvaæena kao jedan od èinilaca postignuæa (pored motivacije, sredinske podrške i drugih faktora), a podbacivanje darovitih – u konceptualnom smislu – dobija ono neprikosnoveno mesto koje kao fenomen veæuživa na polju psihologije darovitosti.

Paradoks II: fenomen protiv fenomena. Međutim, i kada usvojimo odgovarajuæu koncepciju darovitosti, podbacivanje darovitih osoba ostaje donekle sporno. Njegovo postojanje može se, naime, dovesti u pitanje sa stanovišta nalaza o motivacionim karakteristikama darovitih osoba – nalaza koji sugerišu da je intrinzièka motivacija za ovladavanje određenim domenom inherentna izuzetnoj sposobnosti (videti str. 40-41; 51; 97-98) i da usled prisustva takve sposobnosti „organizam kao da je ‘kanalisan’ da se razvija u određenom smeru“[8] (Feldman, 2000). Da li tamo gde postoje izuzetna sposobnost i njoj svojstvena „žudnja za ovladavanjem“ („rage to master“; Winner, 1996) može izostati odgovarajuæe postignuæe? Ako sposobnost zaista krèi sebi put i nalazi naèin da se ‘samoaktualizuje’, kako se onda kao ishod darovitosti može javiti podbacivanje?

Verovatno najjednostavniji naèin da se dođe do moguæeg odgovora predstavlja obrtanje pitanja ‘u korist’ podbacivanja, a ‘protiv’ inherentnosti motivacije: zar upravo podbacivanje darovitih ne pokazuje da je visoka motivacija rela-

---

[8] Feldman (2000) koristi „Vodingtonov (Waddington) izraz iz biologije koji se odnosi na otpornost određenih fizièkih karakteristika (npr. visine) na promenu njima predodređenih razvojnih ishoda“ i dalje objašnjava: „Dok za veæinu ljudi trasiranje životnog puta i organizovanje resursa da se ovaj ostvari predstavlja glavni predmet brige tokom prvih decenija života, u sluèaju istinskih vunderkinda odluke kao da su velikim delom donete pre nego što je dete rođeno, ili ubrzo nakon toga.“

[9] Tako npr. Vitmorova (Whitmore, 1980; 1986), jedan od najistaknutijih autora u domenu podbaci-

tivno nezavisna od sposobnosti i da se oèito javlja kod nekih, ali ne i svih darovitih osoba? Iako se na osnovu raspoloživih nalaza može braniti ovakvo stanovište – pogotovo imajuæi u vidu da ni sva istraživanja motivacije darovitih nisu dala jednoznaène rezultate (videti str. 98-99) – mnogi autori (ukljuèujuæi i one koji se bave podbacivanjem darovitih!)[9] nisu spremni da diskvalifikuju tezu o „žudnji za ovladavanjem“ kao inherentnom svojstvu darovitosti.[10] Kako se, pak, ova teza može integrisati sa podacima o podbacivanju darovitih uèenika, te o njihovoj niskoj ili proseènoj akademskoj motivaciji (videti str. 99)?

a) Degeneracija motivacije. Polazeæi od pretpostavke da je visoka motivacija „prirodan odgovor“ darovite osobe na zadatke iz domena njenog talenta, Vitmorova (Whitmore, 1986) i Vinerova (Winner, 2000) primeæuju da neadekvatan uticaj sredine ipak može dovesti do gašenja te prirodne reakcije (videti str. 66). Pri tom, treba imati u vidu da „žudnja za ovladavanjem“, ma koliko intenzivna, nipošto ne predstavlja jedinu potrebu darovite osobe i da shodno tome može doæi u konflikt, pa i ‘ustuknuti’ pred drugim motivima. „U suštini“, objašnjava Vitmorova (Whitmore, 1986), „osoba koja podbacuje, nauèila je da to èini kako bi izbegla određene nelagodnosti ili oèekivane kazne“. Sa ove taèke gledišta, pojavu podbacivanja trebalo bi shvatiti kao *„degenerativni proces“* (Fine, 1967, prema Whitmore, 1980) koji podrazumeva privremeno ili trajno gašenje prirodnog poriva darovite osobe da ovlada sadržajima iz domena svog talenta.

b) ‘Fluidna’ i ‘kristalizovana’ motivacija. Drugi naèin da se razume paradoksalna pojava podbacivanja kod osoba koje bi po definiciji trebalo da odlikuje „žudnja za ovladavanjem“ (znanjima i veštinama) poèiva na razlikovanju dva relativno nezavisna tipa motivacije: ‘fluidne’ motivacije za kognitivnim ovladavanjem („opšte saznajne motivacije“ ili „opšte intelektualne radoznalosti“), koja je zaista inherentna izuzetnoj intelektualnoj sposobnosti, ali ne uvek dovoljna za visoka akademska postignuæa, i ‘kristalizovane’ akademske motivacije,[11] koja se ne temelji samo na visokoj sposobnosti, veæi na odgovarajuæim stavovima i osobinama liènosti, a koja podrazumeva spremnost na disciplinovan i dugotrajan rad uz uvažavanje spoljnih kriterijuma uspešnosti. Distinkcija koju ovde pravim bila bi analogna Goltonovom razlikovanju „radnog žara“ i „snage da se radi“ (*zeal/eagerness to work* naspram *power to work*) (Galton, 1869, prema Freehill & McDonald, 1981), ili – još pre – razlici koju Silvermanova povlaèi između „potrebe za saznanjem“ i „motiva postignuæa“ (*need to know* naspram

---

vanja darovitih, smatra da su darovita deca „po prirodi izrazito znatiželjna biæa, koja bi u normalnim okolnostima trebalo da ostvaruju visoka postignuæa.“

[10] Naša ispitivanja implicitnih teorija inteligencije sugerišu da i laici smatraju da je „potreba da se razvijaju sopstvene sposobnosti“ inherentno svojstvo inteligencije; to je jedina vankognitivna odlika koju laici dosledno procenjuju kao sastavni deo (komponentu, a ne samo korelat) različitih tipova inteligencije (Altaras & Miliæević, 2005).

[11] Vitmorova (Whitmore, 1986) koristi izraz „motiv akademskog postignuæa“ (academic achievement motivation).

drive to achieve) (Silverman, 1998; videti takođe Andreani, 1995); takođe, ona rezonira sa primedbom Pijehovskog i Kolanđela da povišena intelektualna osetljivost podrazumeva težnju ka razumevanju i spoznaji, ali ne nužno i ka akademskom uèenju i postignuæu (Piechowski & Colangelo, 1984; videti str. 101, fusnota 24). Iako se autori iz oblasti darovitosti relativno retko pozivaju na ove distinkcije, èini se da one imaju smisla i da nam mogu pomoæi u razumevanju fenomena podbacivanja darovitih osoba.

Širina i dubina podbacivanja

Izvesno je da svaki reprezentativni uzorak definicija podbacivanja mora da zahvati takva određenja ovog pojma koja æe se – premda usaglašena u pogledu baziène strukture – znaèajno razlikovati po svojoj širini: od onih koja podbacivanje definišu kao „propust da se realizuje latentni potencijal“, preko onih koja govore o diskrepanci između jedne određene sposobnosti (analitièke inteligencije) i određene vrste postignuæa (školskog znanja ili uspeha), sve do sasvim specifiènih operacionalnih definicija. Imajuæi u vidu da dodatne varijacije u širini pojma podbacivanja unosi stepen restriktivnosti u definisanju diskrepance (videti str. 126), postavlja se pitanje: kako izabrati definiciju pravog obima i da li takva uopšte postoji?

Problem širokih definicija. Ako se svako zaostajanje ostvarenog u odnosu na oèekivani uèinak može okvalifikovati kao podbacivanje (što impliciraju definicije koje ovaj pojam određuju kao „propust da se realizuje latentni potencijal“ ili kao „diskrepancu između potencijala i postignuæa“), sva je prilika da se i među darovitim i među proseènim osobama može identifikovati zabrinjavajuæe visok procenat onih koji podbacuju. No, da li ova èinjenica ukazuje na raširenost samog problema podbacivanja, ili na probleme u njegovoj konceptualizaciji? Mišljenja su po ovom pitanju podeljena. „Neki ljudi æe reæi da je besmisleno raspravljati o podbacivanju […] buduæi da niko do kraja ne koristi sav svoj potencijal za postignuæe“ (Whitmore, 1980). Drugim reèima, oni smatraju da je pojam podbacivanja neodrživ ukoliko nije diskriminativan. S druge strane, pak, ima onih koji veruju da se problem ne krije u koncepciji, veæu èinjenici da zaista gotovo svi mi podbacujemo. „Mi ne živimo u vremenu ili društvu koje zahteva najbolji moguæi uèinak […] i od nas se ne oèekuje da maksimalno iskoristimo svoje sposobnosti izuzev u nekoliko ogranièenih područja“ (Fine, 1967, prema Whitmore, 1980). S ove taèke gledišta, široke konceptualizacije podbacivanja samo nas suoèavaju sa stvarnim razmerama tog problema.

Problem uskih definicija. Da li se, međutim, nedoumice koje otvaraju široke definicije podbacivanja mogu izbeæi ili razrešiti specifiènim, operacionalnim definicijama? „Iako operacionalne definicije pružaju jasnoæu, one žrtvuju fleksibilnost i obuhvatnost u nastojanju da postignu preciznost. Operacionalne definicije kategorizuju jednu kontinuiranu varijablu (akademsko postiguæe), stvarajuæi time arbitrarnu podelu između uspešnosti i podbacivanja na određenoj graniènoj

taèki. […] Definisanje podbacivanja samo na osnovu školskog uspeha ili neuspeha takođe ima svoja ogranièenja. Ako uèenik provodi veliki deo svog slobodnog vremena èitajuæi o svetskim religijama ili volontirajuæi u lokalnoj bolnici, ali ne ižvršava 'prizemne' domaæe zadatke, da li to predstavlja podbacivanje, ili liènu odluku koja odražava mudru upotrebu vremena?" (Reis & McCoach, 2000). Oèito, definicije podbacivanja koje se oslanjaju samo na školsko znanje ili školske ocene kao meru postignuæa, mogu stvoriti lažnu sliku o postojanju podbacivanja kod uèenika koji iz određenih razloga svoj potencijal realizuju van škole.[12] Isto tako, međutim, postoji opasnost da se na osnovu ovakvih definicija potceni nivo podbacivanja (Reis, 1987, prema Hollinger & Fleming, 1988), ili da se ono sasvim previdi, u sluèaju darovitih uèenika koji u školi postižu zadovoljavajuæi, pa èak i odlièan uspeh, ali koji time ni izdaleka ne ostvaruju ono što bi bilo u skladu sa njihovim izuzetnim sposobnostima.

Nijanse u konceptu podbacivanja. Jasno je, dakle, da ne raspolažemo jednom jedinstvenom definicijom koja bi bila dovoljno široka da obuhvati sve ono što inaèe nazivamo podbacivanjem, a koja u isti mah precizno i fleksibilno razlikuje one koji su uspešni od onih koji podbacuju. To, međutim, ne znaèi da široke definicije podbacivanja ne mogu da posluže kao valjan okvir unutar kog je dalje moguæe diferencirati više vrsta ili nivoa podbacivanja. Drugim reèima, konceptualno jezgro podbacivanja možemo shvatiti i kao konceptualnu kapu koja grubo definiše obim ovog pojma. No, šta se sve krije pod kapom?

a) Paralelni svetovi. Pošto „ocene kao mera postignuæa ne mogu da se izjednaèe sa postignuæem koje je operacionalizovano preko obrazovnih i profesionalnih ciljeva i ostvarenja" (Stockard & Wood, 1984, prema Hollinger & Fleming, 1988), svakako je – bar kod darovitih osoba – potrebno razlikovati dve vrste podbacivanja: *školsko* ili *akademsko podbacivanje*, odnosno pojavu diskrepance između intelektualnog potencijala i akademskog postignuæa (najèešæe merenog školskim ocenama), i *vanakademsko* ili *profesionalno podbacivanje*, kao diskrepancu između intelektualne ili neke druge sposobnosti (vrste darovitosti) i postignuæa u odgovarajuæem domenu, procenjenog prema kriterijumima polja koji bi trebalo da „mere" stepen ekspertize ili kvalitet stvaralaštva koji neka osoba u datom domenu ostvaruje.

b) Rašèijavanje. U pokušaju da dalje rašèlane pojam akademskog podbacivanja, autori iz ove oblasti ponudili su nekoliko klasifikacija. Govoreæi o širini ili obimu (scope) podbacivanja, Vitmorova (Whitmore, 1980) razlikuje tri modaliteta: (a) podbacivanje u specifiènoj oblasti, tj. jednom predmetu za koji je dete nadareno, (b) podbacivanje u široj oblasti, odnosno grupi predmeta koji poèivaju na istoj vrsti sposobnosti (darovitosti), te (c) generalno podbacivanje u svim školskim predmetima. Ona osim toga primeæuje da podbacivanje može

[12] U tom sluèaju ipak se može reæi da uèenik *u školi* podbacuje, ali se mora uvažiti èinjenica da je u nekom drugom setingu i s obzirom na druge kriterijume uspešan.

imati različite efekte, te da s obzirom na ovaj kriterijum treba razlikovati (a) blago (mild) podbacivanje, koje nema vidljivih negativnih efekata, tj. ne ugrožava podbacivaèa i njegovu okolinu, i (b) izrazito (severe) podbacivanje, koje dovodi do intra- i interpersonalnih konflikta, i kod osobe koja podbacuje pokreæe kompenzatorne, mahom destruktivne obrasce ponašanja (Whitmore, 1980).[13] Najzad, uzimajuæi u obzir trajanje podbacivanja, neki autori prave razliku između (a) privremenog ili situacionog podbacivanja i (b) (dugo)trajnog ili hroniènog oblika ove pojave (prema Whitmore, 1980).

c) Nešto između. Buduæi da se podbacivanje javlja u različitim vidovima i dimenzijama, otvara se i moguænost za pojavu *delimiènog* i *prikrivenog podbacivanja*. Delimièno podbacivanje, pri tom, može imati dva oblika: pojavu školskog podbacivanja uz uspešnost na vanakademskom planu, ili pojavu vanakademskog podbacivanja uz uspešnost u školskom postignuæu. Svakako poznatiji oblik delimiènog podbacivanja predstavlja prvi sluèaj, a najèuveniji primer takvog podbacivanja verovatno je Albert Ajnštajn (videti npr. Gardner, 1993). Na drugi oblik delimiènog podbacivanja struèna i laièka javnost obraæaju znaèajno manje pažnje, pa nije neobièno što se on èesto podudara sa konceptom prikrivenog podbacivanja (hidden underachievement). Pod ovim poslednjim treba podrazumevati pojavu podbacivanja „pod maskom uspešnosti“, tj. onoga što drugi kvalifikuju kao uspeh, ne uoèavajuæi detetove potencijale (Ford, 1996, prema Reis & McCoach, 2000; VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994). U razotkrivanju latentnog podbacivanja presudnu ulogu može imati subjektivni doživljaj uspešnosti same osobe koja podbacuje, kao što to sugeriše sledeæa studija sluèaja jednog darovitog postadolescenta:

> „Rièard se pitao nije li njegov život možda isuviše dosadan da bi zavređivao da dalje bude predmet istraživanja, primeæujuæi da je odavno prestao da igra šah i da *otada nije uèinio ništa uistinu posebno*. Smatrao je da njegov život teèe glatko i stabilno, bez velikih prekretnica. I rad i igra išli su mu ‘k’o od šale’; zapravo, primetio je da mu je žao što nije nauèio da radi napornije. Nešto bi mu se uvek ‘zgodno namestilo’, te je elegantno napredovao od jedne do druge prilike. Èini se da mu nedostaju snažna motivacija, fokusiranost i posveænost izabranom poslu koju pokazuju [ostala tri ispitanika iz studije]. Njegova interesovanja su razuđenija, a njegova investiranost u bilo koju oblast života srazmerno manja“ (Goldsmith 2000; kurziv moj).

Analiza Rièardovog sluèaja takođe upuæuje na zaključak da bi postizanje „uspeha“ bez subjektivnog doživljaja da je u to uložen adekvatan napor takođe moglo biti vesnik prikrivenog podbacivanja (uporediti sa definicijom podbacivanja koju daje Fordova, tabela 3.1).

Podbacivanje kao „proærdan dar“: definisanje ili vrednovanje?

[13] Podela na blago i izrazito podbacivanje donekle verovatno korespondira sa velièinom diskrepance između potencijala i postignuæa.

„12. februara 1778. godine, otac Volfganga Amadeusa Mocarta, Leopold, svestan èinjenice da sin […] za koga se nadao da æe mu obezbediti udobnu starost naglo izmièe njegovoj kontroli, upuæuje 22-godišnjem Volfgangu […] sledeæe pismo:

'Sada zavisi samo od tvog zdravog razuma i tvog naèina života da li æeš umreti kao obièan muzièar koga æe svet sasvim zaboraviti, ili kao èuveni *Kapellmeister* o kome æe potomstvo èitati; da li æeš, uhvaæen u kandže neke žene, umreti na slamarici na nekom tavanu, okružen izgladnelom decom, ili æeš, proživevši svoj život hrišæanski, u zadovoljstvu, èasti i slavi, napustiti ovaj svet ostavljajuæi za sobom zbrinutu porodicu i ime koje æe svi poštovati' (citirano u Hildesheimer, 1983, str. 62).

Oèito, Mocartov otac, koji je imao nezaobilaznu i kontroverznu ulogu u razvoju svog sina, smatra da je ono što Mocartov talenat obeæava u velikoj meri ugroženo" (Feldman, 2000).

Iako je to retko kad u žiži psiholoških razmatranja, neki autori podseæaju na èinjenicu da „nekoliko filozofskih pitanja okružuje èitav koncept podbacivanja. Ko treba da donese odluku o tome šta æe se smatrati postignuæem i, shodno tome, šta je vredno postiæi? Oznaèiti uèenika kao podbacivaèa zahteva donošenje vrednosnog suda o određenim dostignuæima" (Reis & McCoach, 2000).

Oèigledno, Leopold Mocart nije imao nikakve dileme u pogledu toga šta predstavlja uspeh, niti se ustezao da izrazi svoje gnušanje prema moguænosti da njegov sin propusti svoju priliku da taj uspeh ostvari. No, kako stoje stvari sa savremenom psihologijom? Da li i u okviru naše nauke pojam podbacivanja predstavlja vrednosnu kategoriju?

S obzirom na svoje korene i nasleđe, pojam podbacivanja, naroèito podbacivanja darovitih osoba, teško može da se otrese vrednosnih, štaviše moralnih konotacija. Setimo se, naime, da današnje, metaforièko, znaèenje termina talenat „potièe iz novozavetne parabole o talentima (Matej, 25) u kojoj Isus pripoveda prièu o zemljoposedniku koji, pre no što æe poæi na dalek put, daje svakom od svoje trojice slugu nekoliko talenata, 'svakome prema njegovoj sposobnosti', i zapoveda im da pametno iskoriste novac. Po povratku sa putovanja, zemljoposednik zahteva od slugu da kažu šta su uradili sa talentima. Prva dvojica su udvostruèila sumu koju su dobila, a treæi, koji se plašio da ne izgubi povereni novac i sakrio ga na bezbedno mesto, vraæa talente svome gazdi. Zemljoposednik hvali dvojicu slugu koji su maksimalno iskoristili povereni novac i prekoreva onog koji ga je samo èuvao" (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1996).

Kako Èiksentmihalji i saradnici primeæuju, ova bibilijska prièa umnogome odražava i savremene (kako laièke, tako psihološke) stavove prema darovitosti i podbacivanju. U psihološkoj literaturi neretko se može sresti izraz „proæerdavanje talenta" (waste of talent), koji je oèigledno nabijen vrednosnim znaèenjem. Imajuæi osim toga u vidu da se o daru èesto govori kao o „obeæanju" (u smislu „potencijala koji obeæava visoka postignuæa"), podbacivanje bi se u neku

14 Reènik srpskohrvatskoga književnog jezika, Matica srpska & Matica hrvatska, 1967.

ruku moglo tumaèiti i kao „neispunjavanje obeæanja“, pri èemu valja primetiti da je takvo tumaèenje sasvim u skladu sa prenesenim znaèenjem koji glagol „podbaciti“ ima u našem jeziku, naime, „obmanuti, izneveriti, prevariti èije nade, oèekivanja“.[14] Podbacivanje darovitih se u psihologiji takođe oznaèava kao „tragièan gubitak“ potencijala – gubitak „za naše društvo i svet kome su potrebni vođstvo, inovacije i kompetentnost“ (Whitmore, 1980). Èak i ako se pri tom ne podrazumeva da darovita osoba ima obavezu prema svojoj okolini da unapređuje svoj talenat, èesto se implicitno ili eksplicitno poruèuje da ona to duguje sebi.

Uprkos svemu tome, Vitmorova smatra da psihološko interesovanje za fenomen podbacivanja ne podrazumeva nametanje određenog vrednosnog sistema: „Baveæi se problemom akademskog podbacivanja darovitih uèenika, pre svega želimo da obezbedimo moguænost da svako dete bude slobodno da izabere da li želi da razvija svoje talente. Drugim reèima, ako osoba poseduje određeni talenat ili sposobnost, ona može, ali ne mora da se opredeli da ih koristi i razvija. U svakom sluèaju, ona može da bira. Ono što nas brine kad su u pitanju podbacivaèi jeste nemoguænost osobe da bira da li æe unapređivati neki dar, ili možda neznanje deteta da postoje različite opcije“ (Whitmore, 1980).

Zaključak: podbacivanje darovitih – paradoks i činjenica

„Iako tema podbacivanja nije bila mnogo zastupljena u pedagoškoj i psihološkoj literaturi pre sredine 50ih godina 20. veka, izrazita usredsređenost na postignuæe u periodu hladnog rata, učinila je da ‘podbacivaè’ i ‘podbacivanje’ postanu takoreæi svakodnevne reči. Veæina ljudi nema nedoumice po pitanju njihovog znaèenja. Vrlo jednostavno, laici definišu podbacivanje kao pojavu koja podrazumeva da osoba ostvaruje postignuæe koje je ispod nivoa uspešnosti za koji je ta osoba sposobna“ (Whitmore, 1980).

Ova laièka definicija ujedno predstavlja konceptualno jezgro različitih psiholoških određenja podbacivanja. Međutim, psihološke konceptualizacije i operacionalizacije podbacivanja otvaraju i brojna pitanja: da li pojava podbacivanja izvire iz greške u merenju? Da li je moguæe govoriti o podbacivanju darovitih osoba? Gde je granica između „adekvatnog postignuæa“ – tj. uspešnosti – i „postignuæa neprimerenog sposobnostima“? Da li je uopšte primereno davati ocene o neprimerenosti neèijeg postignuæa?

Sva ova pitanja, ipak, ne odvraæaju psihologe od istraživanja jedne pojave za koju smatraju da je vredna nauène pažnje i da predstavlja realan problem u životima mnogih darovitih uèenika. Moguænost da se podbacivanje ‘dijagnostikuje’ naprosto usled greške u merenju nije razuverila nastavnike, školske i kliničke psihologe da se – mimo oèekivanih nesavršenosti u procenjivanju psihičkih kategorija – diskrepanca između sposobnosti i postignuæa ipak može smatrati psihološkim, a ne psihometrijskim fenomenom. Uostalom, nisu nam uvek neophodni statistički pokazatelji da bismo identifikovali podbacivanje: „veæina

nastavnika 'iz cuga' može da se seti nekog uèenika èiji im se uèinak u školi èinio daleko nižim od onoga za šta je taj uèenik sposoban" (Colangelo et al., 1993). Zapravo, gotovo da bi svako od nas bio u stanju da imenuje neku osobu koja postiže znaèajno manje od onoga što njene sposobnosti omoguæavaju, kao što – ako smo dovoljno iskreni prema sebi – umemo da kažemo kada sami podbacujemo. Ali kako pravimo razliku između uspešnosti i podbacivanja, ako obim ovog pojma nije precizno definisan i ako se etiketa podbacivanja zasniva na subjektivnim procenama i tumaèenjima diskrepance između sposobnosti i postignuæa? Dok se u konceptualnim analizama još uvek razmatra problem širokih i uskih definicija i moguænost nalaženja stabilnih indikatora/mera podbacivanja, praktièari su više zabrinuti zbog èinjenice da se i na osnovu relativno specifiènih operacionalnih definicija, te na osnovu procena razlièitih posmatraèa identifikuje znaèajan broj podbacivaèa. U skladu s tim, među psiholozima se neretko može èuti ocena da u školama vlada „epidemija podbacivanja" ili da je savremeno školstvo zapalo „u krizu podbacivanja" (Feldhusen, 2001; Ford, 1993; Rayneri, Gerber & Wiley, 2006; Rimm, 1996).[15] Pri tom se posebno istièe da ni najdarovitiji uèenici nisu imuni na ovu pojavu: suprotno uvreženom laièkom uverenju da su darovita deca predodređena za visoka postignuæa, istraživaèi nalaze da je podbacivanje ne samo moguæe, veæ uoèljivije i možda èešæe upravo u populaciji darovitih. „Isuviše èesto, bez oèiglednog razloga, uèenici koji imaju veliki akademski potencijal nemaju uèinak koji bi bio u skladu s tim potencijalom, što frustrira i njihove roditelje i nastavnike" (Whitmore, 1986). Povodom ovog negodovanja sredine, postavlja se pitanje da li podbacivanje predstavlja problem i nezavisno od socijalnih reakcija? Imajuæi u vidu univerzalnost potrebe za doživljajem sopstvene efikasnosti i kompetentnosti, te èinjenicu da aktualizacija selfa podrazumeva i aktualizaciju sposobnosti, može se reæi da podbacivanje – koje obièno osujeæuje ispunjenje ovih ciljeva – jeste ozbiljan problem.

II Fenomen podbacivanja: ko, kako i zašto?

Wherefore have these gifts a curtain before 'em?
(Shakespeare, *Twelfth Night*)

Istra ivanja podbacivanja

Koliko daleko u prošlost sože interesovanje empirijske psihologije za

[15] U SAD je oformljena i posebna Asocijacija za obrazovanje darovitih uèenika koji podbacuju (Ford, 1993). Zanimljiv je i podatak da se, prema izveštaju amerièkog Ministarstva prosvete (Department of Education) iz 1993. godine, akademsko podbacivanje tamo tretira kao nacionalni problem (Rayneri et al., 2006).

fenomen podbacivanja darovitih? Poèetak istraživanja ove pojave obièno se vezuje za 40-e godine 20. veka, posebno za Termanovu longitudinalnu studiju u kojoj su, kao što je reèeno, identifikovani intelektualno daroviti uèenici koji podbacuju i po nizu varijabli upoređeni sa grupom najuspešnijih „Termita“ (Schultz, 2002a; 2002b; Whitmore, 1980; Zuo & Cramond, 2001). Prve decenije u istraživanju podbacivanja svakako su obeležile studije u pozitivistièkom duhu, vođene idejom da „razumevanje znaèi atomiziranje doživljaja i merenje opazivih događaja“: istraživaèi ovog perioda su, oslanjajuæi se na nacrte sa kontrastnim grupama i kvantitativnu metodologiju, nastojali da utvrde specifiène karakteristike – crte liènosti, porodièno poreklo i porodiène odnose – darovitih osoba koje podbacuju (Schultz, 2002b). Važan doprinos i novinu u istraživanju podbacivanja predstavljala je petogodišnja studija Vitmorove, objavljena 1980. godine, koja je koncipirana kao akciono istraživanje i bila pokušaj da se, uzimanjem u obzir interakcije razlièitih varijabli (karakteristika individue *i* školskog okruženja), pruži „holistièki opis“ uèenika koji podbacuje i ponude delotvorne strategije za ublažavanje i otklanjanje ovog problema (Schultz, 2002a; 2002b; Whitmore, 1980).[16] Iako nisu usledila druga istraživanja ovog kalibra, studija Vitmorove „predstavljala je putokaz za promenu istraživaèkog fokusa“, to jest nagovestila pojavu tzv. interrelacionih istraživanja (interrelational research) koja svojim metodološkim pristupom teže da uvaže svu kompleksnost fenomena podbacivanja (Schultz, 2002b). Sve èešæe, istraživaèi se opredeljuju za fenomenološke studije sluèaja i kvalitativne metode, koje na uštrb precizne kvantifikacije ili širokih generalizacija treba da omogućæ dublji i celovitiji uvid u doživljaj i dinamiku podbacivanja (videti npr. Díaz, 1998; Hébert, 2001; Peterson, 2001a; 2001b i Schultz, 2002a).

Pregled empirijske literature o podbacivanju upućuje, dakle, na zaključak da u istraživanju ovog fenomena figurišu dve – potencijalno komplementarne – istraživaèke pozicije, odnosno dva metodološka pristupa. Istovremeno, međutim, studije podbacivanja mogu se podeliti i s obzirom na specifièan istraživaèki cilj, na one koje – koristeæi bilo kvantitativnu, bilo kvalitativnu metodologiju – nastoje da objasne i razumeju fenomen podbacivanja, i na one koje ispituju mogućnost rešavanja problema podbacivanja, te efikasnost pojedinih strategija za „preobraćanje“ podbacivanja u uspešnost. U nastavku II odeljka biće prikazana dosadašnja saznanja o prirodi podbacivanja, dok će „dijagnostikovanju i leèenju“ ove pojave biti posvećen poseban odeljak na kraju ovog poglavlja. Pri tom će, u skladu sa težištem postojećih istraživanja, najviše pažnje biti poklonjeno akademskom podbacivanju, ali ću se, gde god je to smisleno i moguće na osnovu raspoloživih nalaza, osvrnuti i na problem vanakademskog podbacivanja.

[16] Prema podacima koje navodi Šulc (Schultz, 2002b), do 1980. godine sprovedena je samo jedna studija u kojoj je korišćena kvalitativna metodologija.

Analiza problema: uzroci i korelati podbacivanja

Prateći tokom niza godina svoje darovite ispitanike, Terman je bio suočen sa činjenicom da je „mehanizam uspeha u odraslom dobu […] daleko zamršeniji od jednostavnog linearnog odnosa za koji je on pretpostavljao da postoji između inteligencije i postignuća“ (Zuo & Cramond, 2001) i shodno tome otvorio pitanje dinamike koja dovodi do pojave izuzetnih učinaka (videti str. 13). Kao odgovor na ovaj problem, psihologija darovitosti ponudila je različite teorije i modele razvoja talenta, odnosno „darovitog postignuća“, u kojima su specifikovani faktori za koje se ispostavlja ili pretpostavlja da doprinose pojavi uspešnosti, tj. visokog nivoa kompetentnosti u nekom domenu (videti str. 73-75 u odeljku 1.3, gde su prikazani Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta i model iz Minhenske longitudinalne studije darovitosti).[17] Problem se, međutim, može postaviti i drugačije: kakva je priroda i dinamika činilaca koji dovode do *izostanka* visokih postignuća? Iz čega izvire i sa čim je povezan fenomen podbacivanja? Šta je to što razlikuje darovite osobe koje podbacuju od uspešnih darovitih osoba? U nastavku teksta biće, dakle, razmatrani korelati i determinante podbacivanja, odnosno (distinktivne) karakteristike darovitih osoba koje podbacuju, kao i odlike okruženja koje podstiče i u kome se javlja podbacivanje.

Etiološki modeli i sistematizacije faktora podbacivanja

U svojoj često citiranoj studiji o udelu različitih faktora u podbacivanju darovitih preadolescenata, Bejkerova, Bridžer i Evansova (Baker, Bridger & Evans, 1998) konstatuju da se u dotadašnjoj teorijskoj literaturi o podbacivanju razmatraju tri etiološka modela: individualni, porodični i školski. *Individualni model* etiologije podbacivanja (individual etiology model) izrastao je iz tradicije primene medicinskog modela u psihologiji i počiva na pretpostavci da se koreni podbacivanja nalaze u samom učeniku – njegovim motivacionim, bihejvioralnim ili emocionalnim problemima. „Za razliku od tradicionalnih intrapsihičkih teorija, porodično-sistemski pristup“ – na kome se zasniva *porodični model* etiologije podbacivanja (family etiology model) – „podrazumeva da je ponašanje uplivisano odnosima i interakcijama sa drugim osobama unutar porodičnog konteksta. Sa ovog stanovišta, podbacivanje proishodi iz nesposobnosti porodice da adekvatno podrži dete ili se tumači kao indikator porodičnog stresa“ (Baker, Bridger & Evans, 1998). Najzad, *školski model* etiologije podbacivanja (school etiology model) odražava širi, ekosistemski pristup koji uzima u obzir „interakcije unutar različitih konteksta kao potencijalne determinante ponašanja“, a podbacivanje posmatra kao rezultat sukoba ili nesklada (mismatch) između potreba

[17] Specifični empirijski modeli visokog postignuća, odnosno nalazi o faktorima koji mu doprinose mogu se naći u: Feldman, 2000; Hébert, 2000; Koro-Ljungberg, 2002; Neumeister, 2002; Olszewski-Kubilius et al., 1990; Robinson et al., 2002.

deteta i školskog okruženja (Baker, Bridger & Evans, 1998).

No, koji od ovih modela najbolje objašnjava fenomen podbacivanja darovitih uèenika? Ocenivši da nema dovoljno empirijskih podataka da bi se odgovorilo na ovo pitanje, Bejkerova i saradnici pristupili su proveri i poređenju prikladnosti (goodness-of-fit) pojedinih modela podbacivanja. Pored navedenih, jednostavnih modela, ovi istraživaèi uzeli su u razmatranje i složeni, kombinovani

INDIVIDUALNI ETIOLOŠKI MODEL • izveden je iz medicinskog modela • premisa: darovita deca koja nemaju odgovarajuæi nivo mentalnog zdravlja i liènih kompetencija neæe imati visoka postignuæa ili ispuniti svoj potencijal				
bihejvioralni/emocionalni problemi	slaba lièna/socijalna prilagođenost	nedostatak organizacionih veština i veština uèenja	-	podbacivanje
PORODIÈNI ETIOLOŠKI MODEL • izveden je iz porodiène sistemske teorije • premisa: podbacivanje odražava probleme u detetovoj porodici				
loša emocionalna klima	slaba kontrola unutar porodice	nerazvijene veštine roditeljstva	-	podbacivanje
ŠKOLSKI ETIOLOŠKI MODEL • izveden je iz ekološke sistemske teorije • premisa: podbacivanje je proizvod nedovoljne kompatibilnosti između potreba/stila deteta i školske sredine				
loš kvalitet programa i nastave	loš odnos između uèenika i nastavnika	loši vršnjaèki odnosi	-	podbacivanje
KOMBINOVANI ETIOLOŠKI MODEL • izveden je iz ekološke sistemske teorije • premisa: podbacivanje se najbolje može predvideti na osnovu multimodalnog pristupa				
nedostatak organizacionih veština i veština uèenja	nerazvijene veštine roditeljstva	loš kvalitet programa i nastave	-	podbacivanje

model, koji ukljuèuje faktore iz različitih domena: personalnog, porodiènog i školskog (videti tabelu 3.2).

tabela 3.2 – Etiološki modeli podbacivanja darovitih
(prema Baker, Bridger & Evans, 1998)

Ispitavši prikladnost prikazanih modela, Bejkerova i saradnici zaključuju da su svi oni, posmatrani pojedinaèno, znaèajni, što znaèi da pojavi podbacivanja doprinose i individualni (personalni), i porodièni, i školski faktori i opravdava „pažnju usmerenu na svaku od ovih kategorija varijabli u teorijskoj i praktièno-orijentisanoj literaturi o podbacivanju“ (Baker, Bridger & Evans, 1998).

Od pojedinaènih prediktora ukljuèenih u jednostavne etiološke modele,

jedan je dostigao nivo statistièke znaèajnosti, naime, varijabla „veštine uèenja i organizacije“ iz individualnog modela. Iz porodiènog i školskog modela nijedan pojedinaèni prediktor nije se pokazao kao statistièki znaèajan, ali su se nivou znaèajnosti približile varijable „veštine roditeljstva“, iz porodiènog, i „kvalitet programa i nastave“, te „kvalitet odnosa nastavnik-uèenik“, iz školskog modela.

Uopšte uzev, ispostavilo se da je među jednostavnim modelima najrobusniji individualni (personalni) model etiologije podbacivanja, te da uèenici koji podbacuju po svoj prilici „imaju probleme i sa kontrolom ponašanja i sa organizacionim veštinama“ (Baker, Bridger & Evans, 1998). Ovaj rezultat korespondira sa nalazima Fordove (1992) koja je u svom istraživanju o determinantama podbacivanja (na uzorku amerièkih uèenika crne rase) utvrdila da – u poređenju sa socijalnim i kulturnim faktorima – psihološki faktor[18] objašnjava najveæi procenat varijanse.

No, kao ključni nalaz svoje studije Bejkerova i saradnici istièu podatak da se najtaènija predikcija podbacivanja postiže primenom tzv. kombinovanog modela u koji su uključeni najbolji pojedinaèni prediktori (varijable) iz jednostavnih etioloških modela (videti tabelu 3.2).[19] Imajuæi to u vidu, autori studije zaključuju da njihovi nalazi „upuæuju na prednost ekološkog i sistemskog pristupa u konceptualizaciji […] podbacivanja darovitih“ (Baker, Bridges & Evans, 1998). Kako se vidi iz tabele 3.3, koja pruža pregled empirijskih i teorijskih razmatranja o determinantama podbacivanja, Bejkerova i saradnici nisu usamljeni u svom zaključku: drugi autori takođe nalaze da uzroci podbacivanja dolaze sa različitih strana, te da podbacivanje po pravilu izvire iz interakcije veæeg broja činilaca. Pored personalnih, porodičnih i školskih faktora, kao determinante podbacivanja najčešæe se pominju kulturni i socijetalni faktori, tj. psihodemografske odlike osobe koja podbacuje i karakteristike njenog šireg okruženja, kao i uticaj koji na ponašanje uèenika vrši njegova vršnjaèka grupa.

Sve u svemu, može se reæi da u savremenim razmatranjima etiologije podbacivanja preovladava stanovište koje je Vitmorova 1980. godine nazvala „novim pogledom na podbacivanje darovitih uèenika“ – pogledom koji „priznaje individualne i socijalne doprinose ovom problemu“ (Whitmore, 1980). Drugim reèima, podbacivanje se više ne posmatra kao odraz intrapsihièkih problema osobe koja podbacuje, veæ kao psihosocijalno uslovljen, multifaktorski determinisan fenomen. „Stvarni uzorci podbacivanja jesu mešavina personalnih karakteristika uèenika […] i socijalnog okruženja koje ne izlazi u susret individualnim potrebama deteta“ (Whitmore, 1980).

---

[18] Faktor u statistièkom smislu – dakle, kao skup veæeg broja psiholoških činilaca podbacivanja.

[19] Na osnovu individualnog modela podbacivanja taèno se može klasifikovati 78% sluèajeva, a na osnovu kombinovanog èak 86% sluèajeva (Baker, Bridger & Evans, 1998).

tabela 3.3 – Pregled stanovišta i nalaza o faktorima (etiologiji) podbacivanja

	autori	faktori podbacivanja (najèešæe u interakciji)
izvorni empirijski nalazi i modeli	Baker, Bridger & Evans, 1998	• Personalni: nedostatak veština organizacije i uèenja • Porodièni: nerazvijene veštine roditeljstva • Školski: loš kvalitet programa i nastave
	Baum, Renzulli & Hébert, 1995	• Emocionalni problemi • Neadekvatan kurikulum • Socijalni i bihejvioralni problemi • Teškoæe u uèenju i loša samoregulacija
	Díaz, 1998	• Porodièni (sadrži više èinilaca) • Školski (sadrži više èinilaca) • Personalni (sadrži više èinilaca) • Komunalni: hostilna sredina
	Ford, 1992; 1993	• Psihološke prepreke postignuæu • Socijalne prepreke postignuæu • Kulturalni èinioci: stavovi, uverenja i vrednosti u vezi s postignuæem
	Hébert, 2001	• Školski: loša iskustva sa kurikulumom i školskim savetovanjem • Porodièni problemi • Problemi u vršnjaèkoj grupi • Problematiène osobine liènosti: problemi sa ponašanjem i discipinom i drugi èinioci
	Peterson, 2001b	• Porodièno okruženje • Školski milje • Liènost i temperament
pregledi i teorijski modeli	Dowdall & Colangelo, 1982	• Porodièni: obrasci porodiène interakcije i stavovi prema obrazovanju • Personalni: nedostatak određenih veština, namerno podbacivanje • Školski: stavovi nastavnika i stru ènih saradnika
	Fehrenbach, 1993	• Liène karakteristike • Porodièno okruženje • Škole: obrazovna politika i nastavnici
	Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000	• Porodica • Škola • Liènost • Vršnjaci
	Reis & McCoach, 2000	• Personalni • Porodièna dinamika • Uticaj vršnjaka • Pripadnost manjinskim kulturama
	Zilli, 1971, prema Whitmore, 1980	• Neadekvatna motivacija • Socijalni pritisak ili neprilagođenost • Škola: neadekvatan sadržaj kurikuluma i loše izvođenje nastave • Karakteristike liènosti • Porodièna klima i roditelji

Kategorizacije èinilaca podbacivanja. U skladu sa stanovištem da podbacivanje proishodi iz interakcije potreba i nedostataka uèenika, s jedne strane, i zahteva i ogranièenja koje mu nameæe sredina (porodica, škola, vršnjaci, šire okruženje), s druge, faktori podbacivanja mogu se grubo – i uslovno – podeliti na (intra)personalne ili individualne i interpersonalne ili (psiho)socijalne[20] (videti tabelu 3.4a). Međutim, složenost etiologije podbacivanja može se uvažiti i nešto drugaèijom kategorizacijom èinilaca: imajuæi u vidu da je podbacivanje definisano postignuæem osobe u određenom domenu (najèešæe akademskom), èinioci podbacivanja bi se naèelno mogli podeliti na one koji se tièu same osobe koja podbacuje i na one koji potièu iz domena podbacivanja. U tom sluèaju bi se s jedne strane našlo sve ono što podbacivaè nosi kao individua (njegove crte liènosti, specifièni problemi i hendikepi), te kao pripadnik određenih grupa (porodice, vršnjaèke grupe, ili određenih demografskih kategorija), a s druge strane, ono što je vezano za polje (najèešæe školu) koje postavlja okvire i uslove za realizaciju sposobnosti i određuje kriterijume uspešnosti (videti tabelu 3.4b). Ova kategorizacija bila bi sasvim u skladu sa stanovištem da se akademsko „podbacivanje […] darovite dece može smatrati manifestnim simptomom konflikta između unutrašnje potrebe za prihvatanjem, uspehom i smislenim uèenjem, i spoljnih uslova školskog okruženja“ (Whitmore, 1980).

tabele 3.4a i 3.4b – Dve moguæe kategorizacije faktora podbacivanja

(intra)personalni/individualni	interpersonalni/socijalni/socioobrazovni
• Crte liènosti i psihosocijalna prilagođenost • Specifièni hendikepi (neurološki, perceptivno-motorni)	• Porodica • Vršnjaci • Škola • Šire socio-kulturno okuženje

faktori koji se tièu osobe koja podbacuje			faktori koji se tièu domena podbacivanja	
psihodemografski	psihosocijalni	(intra)personalni	akademski (škola)	profesionalno polje
• Uzrast • Pol • Kultura i rasa • SES	• Porodièni odnosi • Vršnjaèki odnosi	• Crte liènosti i psihosocijalna prilagođenost • Specifièni hendikepi	• Kurikulum • Nastavnik • Soc. klima u školi i odeljenju	• Zahtevi domena i polja

U nastavku ovog odeljka biæe detaljnije razmatrani (intra)personalni, socijalni i psihodemografski èinioci podbacivanja, te, posebno, faktori podbacivanja vezani za školski kontekst.

[20] Ova druga grupa èinilaca mogla bi se podvesti i pod naziv „socioobrazovni“ (termin koji koristi Frimenova – Freeman, 2005).

(Intra)Personalni èinioci podbacivanja

Igra mice je drugorazredna veština, ali da biste nauèili da je igrate, potrebna je sva vaša pažnja. Qui, najbolji igraè mice u zemlji, imao je dva uèenika. Jedan od njih se koncentrisao samo na ono što je Qui govorio, dok je drugi, mada je i on slušao uèitelja, u isto vreme razmišljao o divljim guskama na nebu, i žudeo je da uzme luk i strelu da ih lovi. On nije nauèio tako dobro kao prvi ðak. Ali to nije bilo zato što je manje inteligentan.
(„Kako da nauèite da igrate mice?“, Mencius, *Prièe drevne Kine*)

a) Psihosocijalna prilagoðenost i crte liènosti: afektivno-motivacioni èinioci podbacivanja

Prilikom razmatranja afektivno-motivacionih èinilaca podbacivanja nalaže se oprez u dva pogleda. Prvo, zbog prirode istraživaèkih nacrta u ovom domenu, ne može se podrazumevati jednosmeran kauzalni odnos između specifiènih odlika uèenika koji podbacuju i pojave podbacivanja. Strogo govoreæi, radi se o korelatima (u kvantitativnim) ili subjektivno opaženim faktorima (perceived factors) podbacivanja (u kvalitativnim istraživanjima), za koje se, istina, može pretpostaviti da doprinose nastanku ove pojave, ali među kojima bi se neki isto tako mogli tumaèiti i kao njene posledice. Druga ograda tièe se generalizacije nalaza: treba, naime, imati u vidu da je spisak afektivno-motivacionih èinilaca podbacivanja sastavljen na osnovu velikog broja istraživanja, te da nisu sve odlike sa tog spiska karakteristiène za svakog uèenika koji podbacuje (Díaz, 1998; Reis & McCoach, 2000). Štaviše, u nekim istraživanja dobijeni su nekonzistentni ili protivreèni nalazi, a postoje i studije u kojima nisu naðene upeèatljive razlike u afektivno-motivacionim karakteristikama uspešnih darovitih uèenika i darovitih uèenika koji podbacuju (videti npr. Vlahovic-Stetic, Vizek Vidovic & Arambasic, 1999[21]). S druge strane, mora se primetiti da pregledi nalaza o afektivno-motivacionim èiniocima podbacivanja po pravilu sadrže veliki broj međusobno srodnih karakteristika koje je veoma teško razvrstati u diskretne kategorije.[22]

---

[21] Ovi autori, naime, na osnovu svojih rezultata zaključuju da se – u pogledu određenih motivacionih i emocionalnih karakteristika – daroviti uèenici koji podbacuju „nalaze između darovitih uspešnih i nedarovitih uèenika“, ali da su s obzirom na ispitivane odlike slièniji prvoj od ove dve grupe uèenika (Vlahovic-Stetic, Vizek Vidovic & Arambasic, 1999).

[22] Verovatno se iz ovog razloga u literaturi, mimo nekoliko izuzetaka (videti npr. Reis & McCoach, 2000), uglavnom mogu naæi pregledi u formi nabrajanja raznorodnih afektivno-motivacionih èinilaca podbacivanja, pregledi ‘odabranih odlika’, ili pregledi najširih kategorija personalnih čini-

No, koji to kvaliteti liènosti odlikuju darovite podbacivaèe i po pretpostavci objašnjavaju njihov „propust da realizuju sopstveni potencijal“?

Pitanje motivacije? Jedan od najoèiglednijih odgovora na pitanje zašto neki daroviti uèenici podbacuju, glasi da oni naprosto nisu dovoljno motivisani da unapređuju svoj talenat i rade na ostvarivanju izuzetnih postignuća. Zaista, još je Terman u svojoj longitudinalnoj studiji utvrdio da se grupa najuspešnijih (A grupa) i grupa najmanje uspešnih „Termita“ (C grupa) znaèajno razlikuju u pogledu motiva postignuća (drive to achieve) (Terman & Oden, 1959, prema Renzulli, 1986), a kasnija razmatranja podbacivanja darovitih uglavnom potcrtavaju ovaj nalaz (videti npr. Davis & Connell, 1985; Díaz, 1998; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000). Upitani da daju svoju procenu uèenika koji podbacuju, nastavnici ih ponekad opisuju kao „bazièno lenje“ (Whitmore, 1980)![23]

Međutim, reći da podbacivanje darovitih uèenika izvire samo iz nedostatka motivacije, predstavlja znaèajno uprošćavanje, a ponekad i iskrivljavanje èinjenica (Whitmore, 1986). Stoga autori iz oblasti podbacivanja nastoje da odu korak dalje od ovog laièkog odgovora koji, po svemu sudeći, dotiče samo površinu stvari i proniknu u konstelaciju èinilaca koja se odražava kao (prividno) odsustvo motivacije. Ključno pitanje za ove autore nije da li su daroviti podbacivaèi motivisani – budući da se podrazumeva da svi daroviti uèenici izvorno teže da razvijaju svoj talenat (videti str. 134-135) – već kakvi su sudbina i mesto motiva za kognitivnim ovladavanjem u celokupnoj strukturi i dinamici liènosti. Drugim reèima, motivacija uèenika koji podbacuju mora se posmatrati u sklopu njihovih crta liènosti i ukupne psihosocijalne prilagođenosti.

Psihosocijalna (ne)prilagođenost i (ne)sposobnost samoregulacije. Istraživanja o afektivno-motivacionim èiniocima podbacivanja upućuju na to da znaèajnu ulogu u nastanku ovog problema igraju slaba psihosocijalna prilagođenost i nerazvijene veštine samoregulacije (self-regulatory competencies) uèenika koji podbacuju. Psihosocijalna neprilagođenost[24] i umanjena sposobnost samoregulacije pokrivaju pri tom širu grupu afektivno-motivacionih èinilaca različitog nivoa složenosti: od specifičnih crta liènosti, kao što je perfekcionizam, do naèina na koji je darovita osoba formirala svoj identitet.

a) Perfekcionizam – neukrotćena goropad. Skicirajući u prvom poglavlju profil liènosti darovitih osoba, ukazala sam na èinjenicu da se darovitima èesto pripisuje perfekcionizam, te da ova odlika liènosti može imati i negativne aspekte (videti str. 40-41). Ukoliko, naime, darovita osoba ne nauči blagovremeno da po-

---

laca podbacivana. Ipak, u prikazu koji sledi uèinjen je pokušaj da se brojne odlike uèenika koji podbacuju klasifikuju u nekoliko kategorija srednjeg obima.

23 Jedan od Ajnštajnovih bivših nastavnika priznao je da je izuzetno iznenađen Ajnštajnovim nauènim uspehom, pošto je ovaj kao uèenik bio „lenji Gaša“ (Simonton, 2003).

24 Podsećam na to da se izvesni aspekti slabe psihosocijalne prilagođenosti mogu smatrati posledicom, a ne nužno uzrokom podbacivanja. Štaviše, neki autori daju prednost upravo ovom drugom tumaèenju (videti npr. Parker, 1996).

stavlja sebi realna oèekivanja i ne razvije konstruktivne naèine da izađe na kraj sa stresom i anksioznošću koji po pravilu prate perfekcionizam, ova crta se od korisnog 'saveznika' u ostvarivanju vrhunskih postignuća može pretvoriti u silu koja parališe svaki napredak (Whitmore, 1980).[25] Ironièno je, ali dobro poznato, da tendencija nekih uèenika da pred sebe dosledno postavljaju vrlo visoke ciljeve i kriterijume u krajnjoj liniji dovodi do toga da oni uopšte ne ispunjavaju svoje zadatke, ne uspevajući tako da zadovolje ni one daleko niže standarde koje pred njih postavlja škola. „[S]por i prilježan – gotovo bolan – naèin rada" koji proistièe iz perfekcionizma može omesti i najbistrijeg uèenika da redovno napreduje u nastavi i ispreèiti se između visokog potencijala i potencijalno visokog postignuća (Whitmore, 1980). Osim toga, treba imati u vidu da je pored neefikasnog naèina rada sa perfekcionistièkim oèekivanjima najèešće skopèan i strah da ona neće biti ispunjena. Izbegavajući svaki kognitivni izazov usled *straha od neuspeha* (neuspeha, koji je praktièno zagarantovan neprimereno visokim oèekivanjima), uèenik zatvara sebi put ka sticanju znanja i veština i time otvara vrata podbacivanju.

b) Negativan self-koncept – problem 'samonedopadanja'. „Darovita deca su sklona introspekciji, pa je otud njihov self-koncept osetljiv (delicate)" (Barbe, 1978, prema Maddux et al., 1982). Uprkos tome, ne može se reći da u poređenju sa svojim proseènim vršnjacima intelektualno darovite osobe imaju manje pozitivan self-koncept (videti str. 105-106). No, šta je sa darovitima koji podbacuju? Brojni istraživaèi ukazuju na to da ovu grupu darovitih uèenika odlikuje negativan self-koncept (low/poor self-concept) i da se oni u tom pogledu znaèajno razlikuju od uspešnih darovitih osoba (Baker, Bridger & Evans, 1998; Davis & Connell, 1985; Díaz, 1998; Dowdall & Colangelo, 1982; Fehrenbach, 1993; Ford, 1992; 1993; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Reis & McCoach, 2000; VanTassel-Baska et al., 1994; Whitmore, 1980).[26] Negativan self-koncept (koji može biti povezan sa neobuzdanim perfekcionizmom)[27] podrazumeva nisko samopoštovanje i negativnu sliku o sebi, nedostatak samopouzdanja i poverenja u sopstvene sposobnosti, osećanje inferiornosti, bezvrednosti i bespomoćnosti, te uverenje osobe da se ne dopada nikome. Imajući u vidu da – makar uslovno reèeno – „[daroviti uèenici] postaju ono što o sebi misle" (Barbe, 1978, prema Maddux et al., 1982), jasno je koliko navedene karakteristike mogu da ometaju realizaciju potencijala. Negativan self-koncept,

---

[25] Pored Vitmorove, niz drugih autora takođe pominje perfekcionizam kao èinilac podbacivanja – videti npr. Baker, Bridger & Evans, 1998; Baum, Renzulli, Hébert, 1995; Díaz, 1998; Ford, 1993.

[26] Ovaj nalaz odnosi se i na akademski/intelektualni self-koncept (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Winner, 1996), koji je inaèe kod darovitih osoba pozitivniji nego kod proseènih. Nalaz se, međutim, ne može generalizovati na sve uèenike koji podbacuju: štaviše, neki rezultati pokazuju da daroviti podbacivaèi imaju pozitivinji self-koncept od uspešnih darovitih uèenika (Ziv, Rimon & Doni, 1977).

[27] Parališući perfekcionizam po pravilu jeste praćen negativnim self-konceptom, ali negativni self-koncept ne mora da podrazumeva perfekcionizam.

poput perfekcionizma, može biti povezan sa strahom od neuspeha, ali se uz njega isto tako može pojaviti i obrnuti strah – od uspeha. Treba, dakle, imati u vidu da uèenici koji podbacuju, premda mogu delovati kao lenji i nemotivisani, ponekad samo teže da zaštite svoj nestabilni self-koncept, ugrožen strahom od neuspeha ili od uspeha (Whitmore, 1986).

Najzad, kada je u pitanju opažaj kontrole nad sopstvenim postupcima i uèincima (što se takođe može smatrati jednim aspektom self-koncepta), istraživanja uglavnom pokazuju da osobe koje podbacuju odlikuje spoljni lokus kontrole (Baker, Bridger & Evans, 1998; Díaz, 1998; Ford, 1993; Hébert, 2001; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Reis & McCoach, 2000; Whitmore, 1980; Winner, 1996). Ipak, postoje i nalazi koji sugerišu upravo suprotno, naime da uèenici koji podbacuju imaju veæi doživljaj unutrašnje kontrole nad sopstvenim uspehom i neuspehom (Davis & Connell, 1985).[28] No, kada su u pitanju oni podbacivaèi koji imaju negativnu sliku o sebi i nisko samopoštovanje, može se pretpostaviti, pa i opaziti (videti npr. Whitmore, 1980, str. 121 – opis Dagovog sluèaja) sklonost da se uspesi pripisuju spoljnim okolnostima, neuspesi, pak, samo sebi.

c) Neodolevanje slatkišima – slaba emocionalno-socijalna samoregulacija. Ko bi rekao da broj sekundi tokom kojih jedan predškolac uspeva da odoli slatkišima izuzetno dobro predviđa njegova intelektualna postignuæa i generalnu efikasnost u adolescenciji i odraslom dobu (Ayduk & Mischel, 2002)?[29] Ovaj interesantan nalaz između ostalog ilustruje da sposobnost samokontrole i veštine samoregulacije igraju izrazito važnu ulogu u realizaciji intelektualnog potencijala. Darovita deca – možda èak pre nego njihovi proseèni vršnjaci – moraju da uspostave odgovarajuæe mehanizme samoregulacije, kako ne bi plaæala danak svojoj povišenoj osetljivosti (videti str. 41-42; 101-103) i došla u opasnost da uvek budu nadjaèana impulsima. Upravo ovaj problem se, međutim, može uoèiti kod darovitih osoba koje podbacuju. Kako brojni istraživaèi primeæuju, uèenici koji podbacuju èesto pokazuju nedovoljnu i/ili neadekvatnu kontrolu nad svojim ponašanjem i emocijama, što se manifestuje nizom problema na intrapersonalnom planu i u socijalnim odnosima, a neminovno se odražava i na njihovu intelektualnu efikasnost, odnosno postignuæe (Baum, Renzulli, Hébert, 1995; Díaz, 1998; Dowdall & Colangelo, 1982; Fehrenbach, 1993; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Reis & McCoach, 2000; Renzulli & Park, 2000; VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994; Whitmore, 1980).[30] Konkretno, istraživaèi nalaze da

---

[28] Shodno tome, ispitanici koji podbacuju su diskrepancu između svojih sposobnosti i postignuæa pripisivali nedostatku truda (Davis & Connell, 1985).

[29] Radi se o istraživanjima koja poèivaju na paradigmi odlaganja zadovoljstva.

[30] U literaturi se pojavljuju različiti izrazi za ovu grupu problema: poremeæaji ponašanja i emocija; socijalna i emocionalna nezrelost; socijalne i emocionalne poteškoæe; problemi u ponašanju; slaba

darovite podbacivaèe odlikuju neefikasne strategije prevladavanja (kao što su izbegavanje, odlaganje i defanzivnost), èešæe posezanje za mehanizmima odbrane, slabija tolerancija na frustraciju, impulsivnost, potreba za neposrednom gratifikacijom, manja rezilijentnost i konflikt na planu zavisnost-nezavisnost. Od interpersonalnih karakteristika najèešæe se pominju hostilnost i agresivnost (antisocijalno ponašanje), tendencija da se dominira i uspostavi kontrola nad vršnjacima, kritizersko ponašanje i problemi sa autoritetom, ali i izrazita potreba za pažnjom i preosetljivost na reakcije drugih koje se èesto tumaèe kao lièna kritika i odbacivanje.

d) 'Nadstimulisan' – slaba kognitivno-motivaciona samoregulacija. Kao što je reèeno u 2. poglavlju, intelektualno darovite osobe od najranijeg detinjstva pokazuju izrazitu potrebu za kognitivnom stimulacijom i izazovima. Ipak, da „tragaoci za stimulacijom" ne bi bili 'zatrpani' stimulusima, neophodno je da 'sirovu' saznajnu motivaciju, koja *pokreæe* kognitivnu aktivnost, prate strategije kognitivno-motivacione samoregulacije koje æe tu aktivnost *usmeravati*. Drugim reèima, uprkos tome što njihov „visoko osetljivi nervni sistem zahteva mnogo aktivnosti", darovita deca moraju da „nauèe da iskljuèe neke i usredsrede se na preostale stimuluse, kako bi poveæala koncentraciju i efikasnu asimilaciju inputa, a izbegla nepotrebno zamaranje" (Whitmore, 1980). Intenzivna, ali 'nekultivisana' saznajna motivacija i nefokusirana intelektualna aktivnost upravo su faktori koji ometaju realizaciju potencijala kod izvesnog broja darovitih uèenika – podsetiæu da su se u studiji Bejkerove i saradnika (Baker, Bridger & Evans, 1998) kao ključni personalni èinioci podbacivanja izdvojili „nedostaci u veštinama uèenja i organizacije". Štaviše, slaba kognitivno-motivaciona samoregulacija kao faktor podbacivanja 'na sceni' je još od Termanovog doba: pored negativnijeg self-koncepta (nedostatka samopouzdanja i izraženijeg oseæanja inferiornosti), grupu najneuspešnijih „Termita" (C grupa) odlikovale su manja „istrajnost u ostvarivanju ciljeva" i slabija „integrisanost spram ciljeva" (integration toward goals) (Terman, 1959, prema Renzulli, 1986). Savremena istraživanja potvrđuju da među karakteristike uèenika koji podbacuju treba uvrstiti distraktibilnost, dezorganizovanost, zaboravnost i rasejanost, odnosno nedostatak koncentracije i selektivne pažnje u susretu sa višestrukim stimulusima, nedostatak istrajnosti i cilju-usmerenog ponašanja, nedostatak metakognitivnih i strateških veština, te lošu organizaciju vremena i nerazvijene radne navike (Baum, Renzulli, Hébert, 1995; Baker, Bridger & Evans, 1998; Díaz, 1998; Ford, 1993; Hébert, 2001; McCoach & Siegle, 2003, prema Gottfried et al., 2005; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Rayneri, Gerber & Wiley, 2006; Reis & McCoach, 2000; Whitmore, 1980). Osim navedenih odlika, slaba kognitivno-motivaciona samoregulacija može podrazumevati izbegavanje ili nemoguænost da se zadatak dovrši. Naime, kao što neki daroviti uèenici 'robu-

samoregulacija; teškoæe u odnosima s vršnjacima; nedostatak kontrole ponašanja i socijalnih veština; nedovoljno razvijene veštine samokontrole.

ju' svom perfekcionizmu („ne mogu dalje, jer nije savršeno"), tako drugi mogu postati zatoènenici jake potrebe za novinom („moram dalje, na nešto drugo"). Usled izrazite potrebe za stimulacijom, objašnjava Dijedri Lovecki (Lovecky, 1992), „neka darovita deca postaju uslovljena na potrebu za novinom. Ona vole da zapoèinju nove projekte i pokazuju entuzijazam u pogledu ishoda, ali mogu imati teškoæa sa detaljima završne obrade buduæi da ovi nose manje novine. Na taj naèin […] bivaju uhvaæena u krug u kome su visoka zainteresovanost i entuzijazam praæeni gubitkom interesovanja i nesposobnošæu da se dovrši zadatak. […] Ova deca treba ne samo da nauèe da postoje situacije kada su detalji važni, veæi da iskuse zadovoljstvo koje donosi završavanje posla."

e) Specifièni mentalni poremeæaji. Uzroci podbacivanja ponekad se mogu kriti i u specifiènim mentalnim poremeæajima uènika (koji se isto tako mogu pojaviti i kao rezultat podbacivanja). Kako istraživanja pokazuju, od afektivno-motivacionih karakteristika ovog reda, uènicima koji podbacuju najèešæe se mogu pripisati neurotski problemi – anksioznost i fobije (od testova i škole), te depresivnost (Baker, Bridger & Evans, 1998; Baum, Renzulli, Hébert, 1995; Díaz, 1998; Hébert, 2001; Reis & McCoach, 2000; Whitmore, 1980).

f) Neodreðenost identiteta. Polazeæi od pretpostavke da ishod procesa formiranja identiteta predstavlja važan faktor postignuæa u kasnoj adolescenciji i odraslom dobu, Zuova i Krejmondova (Zuo & Cramond, 2001) pokušale su da primene Eriksonovu teoriju (odnosno Marsijinu klasifikaciju statusa identiteta)[31] u svojoj analizi Termanovih podataka o najuspešnijim i najmanje uspešnim „Termitima". „Snaga Eriksonove teorije u objašnjavanju profesionalnog postignuæa neke osobe proistièe iz njene moguænosti da sažme brojne vanintelektualne faktore za koje je utvrðeno da doprinose uspehu. Motivacija, usmerenost na cilj, istrajnost […] i snaga karaktera mogu se posmatrati kao indikatori dubljeg konstrukta, naime, doživljaja sopstvenog identiteta. Upravo ovaj doživljaj identiteta èini da osoba bude fokusirana i motivisana u svojim naporima da ostvari postavljene profesionalne ciljeve" (Zuo & Cramond, 2001), dok je, obrnuto, nedostatak jasnog doživljaja identiteta može spreèiti da realizuje svoj potencijal. U skladu s tim, Zuova i Krejmondova su pretpostavile da se „za 'osobe uoblièenog (samoodreðenog) identiteta' (Identity Achievers) može oèekivati da æe zabeležiti veæe postignuæe u životu u poreðenju sa osobama koje imaju drugaèiji status identiteta, naroèito u poreðenju sa 'osobama difuznog (neodreðenog) identiteta' (Identity Diffusers)". Rezultati njihove studije potvrðuju ovu hipotezu: dok su „Termiti" iz A grupe bili veæinom 'osobe uoblièenog identiteta' koje „su znale svoj cilj i pravac u životu", za Termanove podbacivaèe (C grupa) se ispostavilo da su uglavnom 'osobe neodreðenog iden-

[31] Ukrštanjem dimenzija eksploracije (prošao krizu-nije prošao krizu) i opredeljenosti (commitment) definisana su 4 statusa identiteta: samoodreðenost (identity achievement), još-neodreðenost (moratorium), predodreðnost (foreclosure) i neodreðenost identiteta (identity diffusion) (Marcia, 1966; 1980, prema Zuo & Cramond, 2001; prevod termina prema Miriæ, 2001).

titeta' „koje besciljno tumaraju kroz svoje živote" (Zuo & Cramond, 2001). Dodatnu potvrdu ovim nalazima pruža longitudinalno istraživanje Pitersonove koje pokazuje da akademski uspešni daroviti uèenici uspevaju da odrede pravac svoje karijere znaèajno ranije i sa znaèajno veæom sigurnošæu nego daroviti podbacivaèi (Peterson, 2000).

Crte liènosti i „psihoepistemološki profil". Drugu široku grupu afektivno-motivacionih faktora podbacivanja èine određene crte liènosti i „psihoepistemološki profil" uèenika. Za razliku od karakteristika iz prve grupe (slabija psihosocijalna prilagođenost i nerazvijene veštine samoregulacije), ove odlike liènosti ne moraju same po sebi biti problematiène za uèenika i njegovo postignuæe, a njihova veza sa podbacivanjem èesto je posredovana prirodom zahteva/zadatka i kontekstom uèenja.[32] Pod „psihoepistemološkim profilom" se pri tom ne podrazumeva Rojsov konstrukt i njegova specifièna operacionalizacija epistemoloških orijentacija, veæse ovaj termin koristi kao zbirni naziv za specifièna epistemološka uverenja, kognitivni stil (stil uèenja) i interesovanja osobe.

a) „Uverenja koja pametne ljude èine glupim". Upravo ovim upeèatljivim izrazom Kerol Dvek (Dweck, 2002) oznaèava uverenja koja, prema rezultatima njenih dugogodišnjih istraživanja, „koèe intelektualni razvoj" i (darovitu) osobu „mogu lišiti prilike da realizuje svoj potencijal": uverenje u datost i nepromenljvost inteligencije (naspram uverenja da se radi o dinamiènoj dispoziciji), uverenje da trenutni uèinak predstavlja dugoroènu meru neèijeg potencijala i liène vrednosti („ako rešim ovaj zadatak, znaèi da sam pametan; ako ne uspem, mora biti da sam glup"), te uverenje da ljudi koji su zaista daroviti bez truda ostvaruju visoka postignuæa (odnosno da ulaganje truda odražava manjak sposobnosti). Osobe koje misle da je pamet nešto što oni imaju, a drugi nemaju i da je to ono što ih èini posebnim i vrednim – „obraæaju suviše pažnje na crtu inteligencije i na dokazivanje da su inteligentni, umesto na *proces* uèenja" (Dweck, 2002; kurziv u originalu). Drugim reèima, nastojeæi po svaku cenu da ne 'ispadnu glupe' (pred drugima i pred sobom), ove osobe zaziru od izazova, žrtvuju prilike da nešto nauèe i prestaju da uživaju u trudu, što ih sve èini 'lakim plenom' za pojavu podbacivanja. Istraživanje koje su sprovele Šomerova i Danelova (Schommer & Dunnell, 1997) potvrđuje da daroviti uèenici èija akademska postignuæa ostaju ispod oèekivanih èešæe veruju da je sposobnost za uèenje „fiksirana pri rođenju" (odnosno manje su skloni da veruju da se ona može popraviti). Istièuæi, poput Dvekove, da ova uverenja „mogu imati strahovit efekat na motivaciju uèenika, njihovu spremnost da prihvate izazove, interpretaciju grešaka i sveukupnu istrajnost", autorke studije zaključuju da njihov nalaz „sugeriše da epistemološka uverenja verovatno igraju ulogu u podbacivanju nekih darovitih uèenika".

---

[32] Kako æe se videti iz teksta koji sledi, izuzetak donekle predstavljaju određena uverenja o prirodi sposobnosti, koja se mogu oceniti kao *neadaptivna* i, shodno tome, svrstati u prvu grupu èinilaca. Ipak, uzeto je u obzir da epistemološka uverenja u izvesnom smislu èine celinu sa kognitivnim stilom i intresovanjima osobe.

b) 'Stilska greška' u obradi informacija – holistièki stil uèenja. Da li se uspešni daroviti uèenici i daroviti uèenici koji podbacuju razlikuju u pogledu kognitivnog stila, i kako preferencija za određen naèin usvajanja i obrade informacija utiče na postignuće? Istražujući ovaj problem, Reding (Redding, 1990) je utvrdio da daroviti uèenici koji podbacuju postižu jednako dobar uèinak kao uspešni daroviti uèenici na zadacima koji zahtevaju holistièku obradu i sintezu informacija, ali da su manje uspešni na analitièkim zadacima koji zahtevaju preciznost, orijentaciju na detalje i/ili konvergentno reševanje problema.[33] Drugim reèima, kod uèenika koji podbacuju uočena je značajna diskrepanca u postignuću na analitièko-konvergentnim zadacima, s jedne, i holistièko-divergentnim zadacima, s druge strane, dok su uspešni daroviti uèenici imali ujednaèeno postignuće na ove dve vrste zadataka. Razmatrajući ove nalaze, Reding iznosi pretpostavku da je preferencija uèenika koji podbacuju za holistièko-divergentne zadatke tesno povezana sa impulsivnošću i „pojaèanom potrebom za stimulacijom" (tendency toward sensation-seeking) – crtama koje istovremeno „ometa[ju] njihov uèinak na strukturisanim, konvergentnim problemskim zadacima, koji nužno zahtevaju strpljivost i istrajnost. Impulsivne osobe, osobe koje traže stimulaciju više vole da su izložene stalnom prilivu draži; manje je verovatno da će one istrajati u 'razvuèenim' zadacima, pošto ovi brzo gube svoju intrinzièku privlaènost. Ovo dovodi do bržeg davanja odgovora i manje preciznosti, budući da uèenik nastoji da što pre završi jedan, kako bi prešao na sledeći zadatak" (Redding, 1990). U osnovi, dakle, Reding ovde zastupa tezu da „akademsko podbacivanje može delimièno proizlaziti iz preferencije za stil uèenja koji rezultira slabo razvijenim veštinama i navikama uèenja kada su u pitanju zadaci koji zahtevaju analitièke veštine i obraćanje pažnje na detalje" (Redding, 1990), što bi značilo da je veza između stila uèenja i podbacivanja posredovana slabom kognitivno-motivacionom samoregulacijom. Važno je, međutim, istaći da holistièko-divergentni stil uèenja ne podrazumeva generalni nedostatak samoregulatornih kompetencija koji bi osujećivao ili otežavao bilo kakav vid saznanja, ali da usled svoje „idiosinkratiènosti" i neprimerenosti akademskom kontekstu biva izvorom podbacivanja u tom domenu. Drugim reèima, holistièko-divergentni stil može biti neadaptivan sa stanovišta strukturisanog uèenja u školskom sistemu (koji uèenicima uglavnom 'zadaje' Redingove „analitièko-konvergentne zadatke"), a pogodovati spontanom, 'multifaznom' uèenju koje podrazumeva 'hvatanje i povezivanje mnoštva informacija u letu'. Èini mi se da dobru ilustraciju reèenog pruža sledeći opis sluèaja koji daje Patriša Henzli (Haensly, 1999):

[33] Redingovi rezultati donekle korespondiraju sa nalazom jednog drugog istraživanja, naime, da daroviti uèenici koji podbacuju pokazuju veću zavisnost od polja od uspešnih darovitih uèenika (Saurenman & Michael, 1980, prema Franks & Dolan, 1982).

„Èinilo se da je njegovo ponašanje rezultat svrhovitih mentalnih skokova na nove stimuluse koje treba razmotriti i neutažive želje za informacijama, pre nego nekontrolisane hiperaktivnosti. Bio je veoma radoznao, brzo su ga privlaèili novi stimulusi u okruženju i kretao se tamo-amo po uèionici prateæi 'trag stimulusa'. Usled toga, èesto je ocenjivano da je Sem 'odlutao sa zadatka' […] Nastavnici su imali muke da vežu njegovu pažnju za neki konkretan sadržaj dovoljno dugo da bi, po njihovom mišljenju, moglo da dođe do adekvatnog kognitivnog angažmana. No, on je svejedno nastavljao da prikuplja mnoštvo informacija iz sopstvenih 'brzopoteznih' interakcija i izoštrenog slušanja i posmatranja."

Vitmorova (Whitmore, 1980) takođe primeæuje da opisani stil uèenja „može dovesti do toga da dete bude neprijemèivo za mnoge tradicionalne nastavne metode i sadržaje – npr. za vežbanje matematièkih i gramatièkih zadataka" – što su upravo zadaci onog tipa koji Reding naziva analitièkim. I to me vodi još jednoj važnoj napomeni u vezi sa Redingovom klasifikacijom zadataka: zadaci koje je on oznaèio kao „holistièke" bili su, naime, testovi koji zahtevaju razumevanje i uviđanje odnosa, a ne puko izvođenje nauèenih operacija ili zapažanje detalja za šta, kako i sam Reding primeæuje, daroviti *generalno* nisu mnogo zainteresovani (videti str. 101). Drugim reèima, trebalo bi da svi daroviti uèenici – ne samo podbacivaèi – pokazuju sklonost ka takozvanim „holistièkim" zadacima i odgovarajuæem stilu uèenja. No, zašto onda samo neki od njih imaju slabije postignuæe na „analitièkim" zadacima, dok su drugi ujednaèeno dobri na obe vrste zadataka? Jedan odgovor, ili deo odgovora, zaista se može kriti u kvalitetu i stepenu kognitivno-motivacione samoregulacije (npr. sposobnosti darovitih uspešnih uèenika da se 'šaltuju' na drugaèiji stil uèenja i odgovarajuæe strategije i veštine), kako to sugeriše Reding. Međutim, èini se da postoji i drugi (deo) odgovor(a), koji leži u specifiènom sklopu crta liènosti i interesovanja uèenika.

c) Samosvojna liènost i njena rigidno divergentna interesovanja. Iako se daroviti uèenici naèelno mogu opisati kao nekonformisti i introverti (videti str. 41), među njima postoje znaèajne individualne razlike s obzirom na intenzitet i naèin ispoljavanja ovih osobina: dok su kod nekih – na primer, kod kreativnih darovitih – ove crte izuzetno naglašene (videti str. 60), kod drugih one mogu biti slabije izražene nego kod 'tipiène' darovite osobe. Šta se u tom pogledu može reæi za uèenike koji podbacuju?

Izgleda da se profil jednog broja darovitih podbacivaèa u velikoj meri podudara upravo sa profilom kreativnih darovitih osoba i da je njegovo osnovno obeležje „veoma autonoman duh, umnogome usmeren na sebe i otporan na uticaje" (Whitmore, 1980). Istraživaèi, naime, nalaze da daroviti uèenici koji podbacuju (u poređenju sa uspešnim darovitim uèenicima) pokazuju veæu potrebu za nezavisnošæu i sklonost da preuzimaju inicijativu i kontrolu, izrazit nekonformizam, kapacitet za samodovoljnost i poriv za samoizražavanjem (Díaz, 1998; Ford, 1993; Lajoie & Shore, 1981; Renzulli & Park, 2000; Whitmore, 1980). Empirijski nalazi osim toga sugerišu da ove uèenike odlikuju kreativnost i inventivnost, te – bilo svestrana, bilo uskospecifièna – interesovanja koja izlaze

iz okvira kurikuluma (Colangelo et al., 1993; Delisle, 2006; Díaz, 1998; Reis & McCoach, 2000; Schultz, 2002a; Whitmore, 1980), a „rigidno“ se operacionalizuju u pristup: „Ja hoću da uèim ono što mene interesuje!“ (Whitmore, 1980). No, onda kada su u prilici da to èine, daroviti podbacivaèi ispoljavaju autentièn intelektualnu motivaciju (potrebu da razumeju), prilježnost i posvećenost, i tada je „teško preusmeriti njihovu pažnju na neku drugu aktivnost i nametnuti im krute vremenske okvire“ – oni naprosto nastavljaju da rade „sve dok sami ne budu zadovoljni uèinkom, ne obazirući se na rokove“ (Whitmore, 1980)! Nije teško zaključiti kako navedene osobine doprinose pojavi akademskog podbacivanja: budući da se sve one transliraju u potrebu za uèenjem u okruženju sa minimumom ogranièenja, uèenik ima teškoća ili eksplicitno odbija da prihvati strukturu aktivnosti koju nameće škola (njihova vremensko-prostorna i sadržinska ogranièenja), pokazuje slabu motivisanost da uèestvuje u redovnim školskim aktivnostima i nezainteresovanost za akademski uspeh (Baker, Bridger & Evans, 1998; Schultz, 2002a).[34] Drugim reèima, dilema *saobraziti se ili izraziti se?* biva razrešena u korist druge opcije, ali to nažalost èesto ide na raèun visokog akademskog postignuća. Dok neki autori smatraju da se ovaj vid podbacivanja može nazvati dostojanstvenim („dropping out with dignity“) i da uèenici ovog profila „ispoljavaju poštenje i integritet odbijajući da rade neizazovne školske zadatke“ (Reis, 1998, prema Reis & McCoach, 2000; videti takođe Kanevsky & Keighley, 2003), drugi ukazuju na potrebu da se uèenicima pomogne da oèuvaju i razviju svoja interesovanja i posvećenost zadatku, a da se „istovremeno dovoljno prilagode ogranièenjima grupnih aktivnosti i školskih rasporeda“ (Whitmore, 1980).

Naspram nalaza koji upućuju na sliènost darovitih podbacivaèa i kreativnih darovitih osoba, postoje i oni koji sugerišu da je profil liènosti uèenika koji podbacuju unekoliko atipièan za darovite. Neka istraživanja, naime, pokazuju da su daroviti podbacivaèi ekstravertni, ili bar ekstravertniji od uspešnih darovitih uèenika i da u poređenju sa njima imaju viši motiv afilijacije, a niži motiv postignuća, to jest da su više usmereni na socijalnu nego na akademsku sferu (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Reis & McCoach, 2000). Ovi podaci sasvim su u skladu sa nalazom o većoj zavisnosti od polja darovitih koji podbacuju, budući da su osobe ovog kognitivnog stila ujedno „bolji u usvajanju socijalnih sadržaja, orijentisani ka ljudima, osetljivi na socijalne znake, zainteresovani za to šta drugi ljudi govore i rade“ (Witkin, 1977, prema Franks & Dolan, 1982). Istraživaèi osim toga nalaze da daroviti podbacivaèi „mogu biti suviše opušteni, uviđavni i/ili neambiciozni“ (Reis & McCoach, 2000), što sve zajedno upućuje na zaključak da jedan broj uèenika koji podbacuju odlikuje sklop liènosti koji ne pogoduje ostvarivanju visokih akademskih postignuća, naroèito u visoko kompetitivnoj sredini gde važi pravilo „svako za sebe“.

[34] Kod podbacivaèa ovog profila može se javiti tzv. delimièno podbacivanje.

Na kraju, treba pomenuti da veza između dispozicija lièno sti, sposobnosti i postignuæa (pa i podbacivanja) predstavlja jednu od najaktuelnijih tema u psihologiji individualnih razlika (videti npr. Ackerman & Beier, 2003; Austin & Deary, 2002), te da u skorijoj buduænosti možemo oèekivati više saznanja o tome kako određeni „složaji crta lièno sti (trait-complexes) ometaju sticanje znanja u nekom domenu“, èineæi da uèenici odgovarajuæeg profila budu podložni akademskom neuspehu (Ackerman & Beier, 2003).

U nastavku teksta dat je tabelarni pregled afektivno-motivacionih èinilaca podbacivanja, u skladu sa klasifikacijom koja je ponuđena u u ovom radu.

tabela 3.5 – Pregled afektivno-motivacionih èinilaca podbacivanja

Slabija psihosocijalna prilagođenost i nedostatak veština samoregulacije	
parališuæi perfekcionizam	nemoguænost da se za vrši zadatak, strah od ne uspeha
negativan self-koncept	nisko samopoštovanje, negativna slika o sebi, nedostatak samopouzdanja, negativna procena sopstvene efikasnosti, oseæaj inferiornosti, bezvrednosti i bespomoænosti, uverenje osobe da se ni kome ne dopada; strah od ne uspeha ili strah od uspe ha;
slaba socijalno-emocionalna samoregulacija	neefikasne strategije prevladavanja (izbegavanje, odlaganje i defanzivnost), èešæe posezanje za mehanizmima odbrane, slabija tolerancija na frustraciju, impulsivnost, potreba za neposrednom gratifikacijom, manja rezilijentnost, konflikt na planu zavisnost-nezavisnost, hostilnost i agresivnost (antisocijalno ponašanje), tendencija da se dominira i uspostavi kontrola nad vršnjacima, kritizersko ponašanje i problemi sa autoritetom, izrazita potreba za pažnjom i preosetljivost na reakcije drugih
slaba kognitivno-motivaciona samoregulacija	distraktibilnost, dezorganizovanost, zaboravnost i rasejanost; nedostatak koncentracije i selektivne pažnje u susretu sa višestrukim stimulusima, nedostatak istrajnosti i cilju-usmerenog ponašanja, nedostatak metakognitivnih i strateških veština, loša organizacija vremena i nerazvijene radne navike; izbegavanje ili nemoguænost da se dovrši zadatak
specifièni mentalni poremeæaji	anksioznost, fobije, depresija
neodređenost identiteta	difuzan identitet
Crte lièno sti i “psihoepistemološki profil”	
epistemološka uverenja	uverenje u datost i nepromenljivost inteligencije, uverenje da trenutni uèinak predstavlja dugoroènu meru neèijeg potencijala i liène vrednosti, uverenje da ljudi koji su zaista daroviti bez truda ostvaruju visoka postignuæa
kognitivni stil	holistièko-divergentni stil uèenja; veæa zavisnost od polja
crte lièno sti i interesovanja	izrazita potreba za nezavisnošæu i sklonost da se preuzmu inicijativa i kontrola, nekonformizam, kapacitet za samodovoljnost i poriv za samoizražavanjem, kreativnost i inventivnost, svestrana ili uskospecifièna interesovanja koja izlaze iz okvira kurikuluma, rigidnost interesovanja; ekstraverti, viši motiv afilijacije a niži motiv postignuæa, orijentisani na socijalnu a ne na akademsku sferu, suviše opušteni, uviđavni i/ili neambiciozni

b) Specifièni hendikepi: kognitivno-neurološki i perceptivno-motorni èinioci podbacivanja

Dok neki autori smatraju da se o podbacivanju može govoriti samo onda kada uèenik nema dijagnostikovanih teškoæa u uèenju (learning disabilities) (Reis & McCoach, 2000 – videti njihovu definiciju podbacivanja u tabeli 3.1), drugi ukljuèuju teškoæe u uèenju u svoja razmatranja personalnih èinilaca podbacivanja (Whitmore, 1980). Osim teškoæa u uèenju, kao personalni èinioci podbacivanja pominju se i drugi kognitivno-neurološki ili perceptivno-motorni poremeæaji i deficiti, naime: hiperaktivnost i poremeæaji pažnje, neurološke disfunkcije i minimalna/blaga oštteæenja mozga (npr. minimalna cerebralna disfunkcija), poremeæaji govora i sluha, te razlièita fizièka oštteæenja i hendikepi (Whitmore, 1980). Takođe, interesantni su nalazi koji sugerišu da bi neki intelektualno daroviti podbacivaèi, uprkos tome što njihovo postignuæe na standardizovanom testu svedoèi o visokoj verbalnoj inteligenciji, mogli imati relativno slabe narativne sposobnosti, tj. specifiène poteškoæe na zadacima koji zahtevaju formiranje koherentnog narativa (Hayes, Norris & Flaitz, 1998).

Vitmorova osim toga primeæuje da daroviti podbacivaèi obièno imaju neujednaèen profil postignuæa na kompozitnim testovima sposobnosti: „veæina njih pokazuje visoko natproseène sposobnosti u oblasti opšteg shvatanja, verbalne sposobnosti i apstraktnog rezonovanja, istovremeno, međutim, nedostatke u vizuelno-motornim veštinama“ (Whitmore, 1980). Iako je sposobnost verbalnog i apstraktnog rezonovanja daleko bolji prediktor školskog postignuæa od vizuelno-motorne sposobnosti, izgleda da akademsko podbacivanje može biti skopèano sa upadljivim deficitom na ovom drugom planu. Moglo bi se, dakle, zaključiti da je nemala diskrepanca između verbalnog i manipulativnog IQ-a koja inaèe postoji kod veæine darovitih uèenika (videti str. 88) još izrazitija kod darovitih podbacivaèa i da podrazumeva deficit u vizuelno-motornoj sferi koji deluje kao hendikep u realizaciji izuzetne sposobnosti verbalnog i apstraktnog rezonovanja.

Socijalni èinioci podbacivanja: porodica i vršnjaci

Nekadašnje romantièarsko stanovište da darovite osobe i pored svih preprekа nalaze put ka ostvarenju svog dara odavno je napušteno u korist gledišta po kome sociopsihološki èinioci imaju znaèajnu ulogu u razvoju i realizaciji potencijala – pa i moguænost da ih osujete. Pri tom se, više u tužnom nego u šaljivom tonu, iznosi opaska da je ovo drugo – sapeti darovite i kreativne mlade ljude – znatno lakše nego pospešiti njihovo napredovanje (Gardner, 2000). Štaviše, neki autori æe reæi da najveæu ‘pretnju’ realizaciji darovitosti predstavljaju upravo socioobrazovni èinioci (Freeman, 2005).

U ovom odeljku biæe razmotren uticaj porodice i vršnjaka na pojavu podbacivanja, dok æe školi, kao socijalnom èiniocu, ali i ‘domenu’ podbacivanja, pripasti poseban odeljak.

a) Porodièni èinioci podbacivanja

Kao što se moglo videti iz tabele 3.3 (pregled nalaza o faktorima podbacivanja), teorijska razmatanja i empirijska „[i]straživanja o karakteristikama porodica darovitih uèenika koji podbacuju sugerišu da su određeni tipovi porodièih okruženja po svoj prilici povezani sa razvojem podbacivanja“ (Reis & McCoach, 2000). Buduæi da se – kao u sluèaju personalnih faktora – uglavnom radi korelacionim istraživanjima, treba imati u vidu moguænost da se neke specifièosti u porodicama darovitih podbacivaèa mogu javiti i kao rezultat podbacivanja. Ipak, specifièosti koje æe biti prikazane u nastavku teksta svakako ima smisla tumaèiti kao moguæe izvore podbacivanja.

‘Tmurno i oblaèno’: porodièna klima i odnosi. Brojni istraživaèi nalaze da se uzroci podbacivanja mogu kriti u porodièno klimi i kvalitetu porodièih odnosa, te da uèenici koji podbacuju potièu iz porodica u kojima vladaju zategnuti ili konfliktni odnosi i nedostatak porodiène kohezije (veæa emocionalna distanca i loša komunikacija među èlanovima porodice), gde se razmenjuje manje topline i podrške i nedovoljno podstièu individuacija i samoizražavanje èlanova porodice (Baker, Bridger & Evans, 1998; Butler-Por, 1987; Díaz, 1998; Hébert, 2001; Peterson, 2001b; Reis & McCoach, 2000; Rimm & Lowe, 1988). Istraživanja koja se bave dijadnim odnosima darovitih podbacivaèa sa pojedinim èlanovima porodice pokazuju da – u poređenju sa uspešnim darovitim uèenicima – uèenici koji podbacuju èešæe imaju problematièan odnos sa roditeljima[35] (Baker, Bridger & Evans, 1998; Hébert, 2001; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Peterson, 2001a; 2001b; Whitmore, 1980), a suparnièki odnos sa bratom ili sestrom koji ih zasenjuju svojim uspesima (Hébert, 2001; Rimm & Lowe, 1988). Drugi aspekti porodiène klime za koje se smatra da doprinose podbacivanju jesu bolest ili odsustvo roditelja, te poremeæeni odnosi između braènih partnera (Butler-Por, 1987). Poznato je da „deca koja su suoèena sa razorenim roditeljskim odnosima ulažu manje energije u školsko postignuæe“ (Mönks & Van Boxtel, 1985, prema Gelbrich & Hare, 1989), a istraživanje Gelbrièove i Herove (Gelbrich & Hare, 1989) potvrđuje da i u populaciji darovitih postoji negativan odnos između odrastanja u nepotpunoj porodici i akademskog postignuæa: darovita deca koja žive samo sa jednim roditeljem èešæe imaju slabiji školski uspeh od svojih parnjaka iz potpunih porodica. Sve u svemu, navedeni rezultati sugerišu da se porodice darovitih podbacivaèa mogu okarakterisati kao disfunkcionalne (ili manje funkcionalne od porodica uspešnih darovitih uèenika), a da se podbacivanje između ostalog javlja kao „manifestacija konflikta unutar deteta koji proistièe iz neadekvatnih porodièih interakcija“ (Dalzell, 1998). Treba, međutim, imati u vidu i istraživanje Grinove i saradnika (Green, Fine & Tollefson, 1988) koje ne daje (direktnu) podršku tezi da je podbacivanje simptom porodièih problema: u ovoj studiji, naime, „porodice

[35] Između ostalog se sugeriše veza između odbacivanja i podbacivanja (videti npr. Whitmore, 1980).

darovitih uèenika koji podbacuju nisu ništa èešæe klasifikovane kao disfunkcionalne od porodica uspešnih darovitih uèenika“. Zanimljivo je, ipak, da su èlanovi disfunkcionalnih porodica sa darovitim uèenikom koji podbacuje izrazili manje zadovoljstvo sveukupnim funkcionisanjem svojih porodica od èlanova disfunkcionalnih porodica sa uspešnim darovitim uèenikom.

Vaspitni stil i porodièna struktura/organizacija. Dok roditelji uspešnih darovitih uèenika najèešæe primenjuju „složen“ vaspitni stil (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993), balansirajuæi između sigurnosti i izazova, te popustljivosti i discipline, roditelji darovitih podbacivaèa naginju jednostranim vaspitnim postupcima koje odlikuju preterana permisivnost ili restriktivnost, odnosno zaštitnièki ili odbacujuæi stav (Peterson, 2001b; Reis & McCoach, 2000). Dodatan uvid u vezu između vaspitnog stila i pojave uspešnosti, odnosno podbacivanja pruža èesto citirana studija Silvije Rim i Barbare Lou (Rimm & Lowe, 1988), èiji rezultati sugerišu da je od konkretnog vaspitnog stila za uspešnost deteta važnija doslednost između roditelja i uspostavljanje određenih standarda porodiène organizacije, a da upravo to nedostaje u porodicama uèenika koji podbacuju. Kako autorke studije primeæuju, rano detinjstvo darovitih podbacivaèa obièno protièe uz roditelje koji su usmereni na dete i liberalni u svom vaspitanju, da bi se do polaska deteta u školu pojavile upadljive razlike u vaspitnim stilovima roditelja: dok jedan postaje ‘zlikovac’ koji postavlja izazove i pravila, drugi roditelj teži da preuzme ulogu ‘zaštitnika’. Neusaglašenost roditelja u pogledu standarda, ograniènenja i oèekivanja koja postavljaju, èini da ukupna porodiène struktura bude dezorganizovana, a dete ostavljeno bez jasnih smernica za ponašanje, što se odražava i na njegovo akademsko postignuæe.

Specifiène vrednosti i oèekivanja: odnos prema uèenju i postignuæu. Kao što se može pretpostaviti, posebnu ulogu u pojavi podbacivanja igraju oni stavovi i ponašanja roditelja koji se neposredno tièu uèenja i akademskog ili profesionalnog postignuæa.

Na prvom mestu ovde svakako treba pomenuti ono što laici jednako kao i psiholozi prepoznaju kao izvor podbacivanja darovitih uèenika, naime – preambiciozno postavljena oèekivanja roditelja i ‘guranje’ deteta ka sve veæim postignuæima (Butler-Por, 1987; Díaz, 1998; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Rimm, 1996; Whitmore, 1980). Nema sumnje da visoki zahtevi roditelja mogu u detetu potpirivati neadaptivnu crtu perfekcionizma, te da njihovo forsiranje ponekad stvara prezasiæenost i otpor prema određenom domenu. No, šta mogu biti previsoka oèekivanja za tzv. „tragaoce za stimulacijom i izazovima“? Imajuæi u vidu upravo èinjenicu da intelektualno darovita deca „žude da ovladaju“ znanjima i veštinama iz odgovarajuæeg domena, psiholozi istièu da visoka oèekivanja nikad nisu sama po sebi destruktivna (Whitmore, 1980; Winner, 1996). Pravo pitanje je, dakle, kada i kako ta oèekivanja – koja su realna s obzirom na izuzetnu sposobnost i motivisanost deteta – poèinju da imaju razorno dejstvo na njegovu ukupnu prilagođenost i akademsko postignuæe? Između osta-

log, to se može desiti ukoliko roditelji obraæaju pažnju samo na postignuæ, a ignorišu druge potrebe deteta, ili ako eksploatišu njegov talenat u cilju sopstvene promocije (Goldsmith, 2000; Whitmore, 1980; Winner, 1996). Drugi naèin kako se 'visoka, ali realna' oèekivanja mogu preobraziti u 'nerealno visoka' jeste ako se kriterijumi uspešnosti podižu bez kraja i konca, ili se visoki zahtevi generalizuju na sve vrste zadataka i oblasti razvoja, te se od darovitog deteta oèekuje da briljira na svakom polju (Whitmore, 1980).

Dok neki roditelji osujeæuju aktualizaciju sposobnosti svoje dece usled preterane usmerenosti na njen ishod, drugi to èine tako što postavljaju niska oèekivanja, pokazuju nezainteresovanost[36] za detetovo obrazovanje i akademski uspeh, ili ispoljavaju otvoreno negativne stavove prema školi (Butler-Por, 1987; Freeman, 2005; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Peterson, 2001b; Reis & McCoach, 2000). „Kada jedan ili oba roditelja izražavaju negativne stavove prema uèenju i akademskim uspesima, i u ovim stavovima istrajavaju kada dete krene u školu, onda æe to postati i detetovi stavovi prema školi. Ako roditelji ne pokazuju interesovanje za to kako dete napreduje i šta radi u školi, dete nema pravu motivaciju da ulaže trud i da funkcioniše u skladu sa svojim sposobnostima" (Butler-Por, 1987). Podaci iz Termanove studije potvrđuju ovu tezu: roditelji najmanje uspešnih „Termita" imali su niže zahteve u pogledu akademskog postignuæa svoje dece i manje ih podsticali da nastave sa školovanjem nego roditelji ispitanika iz najuspešnije grupe (Oden, 1968, prema Zuo & Cramond, 2001).

Najzad, za podbacivanje darovitih uèenika mogu biti odgovorne i nedosledne poruke roditelja u vezi sa znaèajem akademskog i profesionalnog uspeha, odnosno propust da se sopstvenim ponašanjem modeluje odgovarajuæi odnos prema uèenju i postignuæu (Rimm, 1996; Rimm & Lowe, 1988). Prema podacima koje navode Rimova i Louova, roditelji uèenika koji podbacuju, baš kao i roditelji uspešnih darovitih osoba, u naèelu visoko vrednuju i podstièu rad i postignuæe, ali, za razliku od ovih drugih, nude manje poželjan model za poistoveæenje: uprkos tome što su po pravilu imali visok profesionalni status, oèevi darovitih podbacivaèa èesto su iskazivali nezadovoljstvo svojim poslom, ili pak nisu umeli da podele svoja interesovanja sa decom. Obezbedivši stimulativnu, „obogaæenu" sredinu za detetov rani razvoj, roditelji darovitih podbacivaèa nisu se postarali da tokom kasnijeg detinjstva i adolescencije modeluju „rad zarad zadovoljstva u radu, i uèenje zarad ljubavi prema uèenju" (Rimm & Lowe, 1988). Drugim reèima, iako su uporno 'propovedali' o važnosti i vrednosti postignuæa, „njihovi sopstveni životi pružali su pre primer za frustracije nego za zadovoljstva koja ta vrednost nosi" (Rimm & Lowe, 1988).

Uopšte uzev, pregled porodièni faktora podbacivanja upuæuje na zaključak da kritièni ulogu u pojavi ovog problema igraju *nedostatak podrške* i *nedostatak*

[36] Treba imati u vidu da nezainteresovanost roditelja ponekad potièe od nedovoljne upuæenosti u domen za koji je dete talentovano i/ili izrazite usmerenosti na neki drugi domen.

strukture (jasnih i doslednih pravila i vrednosti) u porodici, naroèito u vezi s uèenjem i postignuæem. S druge strane, èini se da iza uspešnog darovitog deteta po pravilu stoji roditelj koji postavlja visoka oèekivanja (ne odobrava da se dangubi i ne ispunjavaju ili otaljavaju obaveze), ali koji nepokolebljivo veruje u detetov uspeh, dopušta znaèajan stepen autonomije i sopstvenim primerom usađuje radne navike i ljubav prema radu (Winner, 1996).

b) Vršnjaèka grupa/vršnjaèki odnosi kao faktor podbacivanja

Osim porodice, znaèajan uticaj na ponašanje darovitih uèenika – pa i na njihov akademski uèinak i eventualnu pojavu podbacivanja – svakako ima i vršnjaèka grupa. Imajuæi u vidu potrebu darovitog (kao i svakog drugog) uèenika da bude prihvaæen među svojim vršnjacima, jasno je da implicitni pritisak za konformiranjem ili eksplicitno negativni stavovi vršnjaèke grupe prema visokom postignuæu (anti-intelektualni/anti-akademski stavovi) predstavljaju svojevrsnu 'pozivnicu na podbacivanje' (Hébert, 2001; Hoekman, McCormick & Gross, 1999; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Reis & McCoach, 2000). Za uèenike koji svoju darovitost vide kao socijalni hendikep i koji ne žele da budi opaženi kao 'štreberi', ili naprosto kao 'drugaèiji', podbacivanje predstavlja strategiju kamufliranja darovitosti (tj. 'drugaèijosti') i naèin da se bude 'normalan' (Ablard, 1997; Swiatek, 1995; Winner, 1996; videti takođe Schultz, 2002a – opis sluèaja Kejt).

Pri tom je važno imati u vidu da pritisku za konformiranjem vršnjaèkoj grupi ne podležu samo izraziti konformisti (pre bi se moglo reæi da je potreban izrazit nekonformizam da bi se ovom pritisku odolelo) i da „uèenici koji podbacuju èesto navode da je uticaj vršnjaka najjaèa sila koja ometa njihovo postignuæe" (Clasen & Clasen, 1995, prema Reis & McCoach, 2000). Druga istraživanja takođe ukazuju na to da se „sila vršnjaèke teže" nipošto ne sme potceniti: Bernt (Berndt, 1999, prema Reis & McCoach, 2000), na primer, nalazi da postignuæe uèenika teži da se približi postignuæu njegovih drugova i da mu se ocene tokom godine smanjuju ukoliko su njegovi drugovi imali niže ocene u prvom polugodištu. „Iako ovi nalazi ne impliciraju kauzalnost, buduæi da 'uèenici èesto biraju za prijatelje osobe koje su im inaèe sliène', oni podržavaju tezu da postoji znaèajna korelacija između postignuæa uèenika i postignuæa njegove najbliže vršnjaèke grupe" (Berndt, 1999, prema Reis & McCoach, 2000). Još upeèatljivije podatke o prilagođavanju darovite dece akademskim normama grupe iznosi Grosova (Gross, 1998) na osnovu svoje studije ekstremno darovite dece (IQ ≥ 160): „Više od 70% ispitnika koji su rano nauèili da èitaju […] radikalno je modifikovalo kvalitet svog èitanja ili sasvim prestalo da èita na èasu, u roku od èetiri nedelje od poèetka škole. Interesantno je da su kod kuæe nastavili da èitaju jednako kvalitetno kao ranije. Promena u njihovom postignuæu na èasu predstavljala je reakciju na jaku potrebu da se konformiraju ponašanju svojih vršnjaka" (Gross, 1998).

Psihodemografski èinioci podbacivanja: uzrast i pol

Pripadnost darovitog uèenika određenim demografskim kategorijama podrazumeva neke psihološke specifiènosti (otud izraz „psihodemografske“, za one psihološke karakteristike koje proizlaze iz pripadnosti nekoj demografskoj grupi – Helms, 1997), koje stoje u vezi sa njegovim postignuæem i mogu delovati kao faktori podbacivanja. Od niza psihodemografskih faktora podbacivanja, u ovom radu biæe razmatrani samo uzrast i pol, buduæi da su raspoloživi nalazi o uticaju kulturne i rasne pripadnosti[37] specifièni za podneblje u kome su vršena istraživanja i nisu relevantni za našu populaciju.

a) Uzrast darovite osobe kao faktor podbacivanja

– Pitam se... Zamisli jednog deèaka koji je genije, jel'?,
i koji otkako se rodio svaki bogovetni dan ide na fakultet, jel'?,
a onda se odjednom desi da dvadesetdva dana zaredom izlazi
iz kuæe, ali ne ide na taj njegov ljubljeni fakultet, ne ode èak
nijednom, ni jedan jedini put, pa se pitam, imaš li neku ideju
šta bi mogao da radi jedan takav deèak, svaki bogovetni dan?
– Da gluvari.
– Da gluvari?
– Da gluvari.
– Moguæ je. Da, moguæ je. Nije iskljuèeno da ide da gluvari.
(Alesandro Bariko, *City*)

Iako se podbacivanje može sresti kod darovitih osoba različitog uzrasta, obièno se ističe da adolescencija predstavlja kritièno doba za pojavu ovog problema. Šta je to zbog èega darovite osobe, kao i osobe proseènih sposobnosti, u ovom razvojnom periodu bivaju podložnije podbacivanju?

Konflikt između izvrsnosti i intimnosti. Ulazak u fazu adolescencije između ostalog podrazumeva pojaèanu potrebu da se pripada i bude prihvaæen u grupi vršnjaka i da se sa njima ostvare prisni prijateljski odnosi. „Istraživanja pokazuju da je konformiranje vršnjacima obièno izraženije tokom rane adolescencije nego u detinjstvu ili kasnoj adolescenciji. […] Usled ovog uticaja neki adolescenti mogu pretpostaviti socijalna interesovanja akademskim, dok u detinjstvu nije bilo potrebe da biraju između njih“ (Hoekman, McCormick & Gross, 1999). Ključni razvojni zadatak kasne adolescencije ili ranog odraslog doba – ostvarivanje bliskosti – takođe može biti u konfliktu sa postizanjem izvrsnosti u akademskom (ili nekom drugom) domenu buduæi da ovo poslednje po pravilu

[37] Najviše je ispitivana veza između podbacivanja i pripadnosti crnoj rasi, i to unutar amerièke kulture (videti npr. Ford, 1994; Ford & Harris III, 1997; Grantham & Ford, 1998).

zahteva mnogo vremena provedenog u samoæi. Imajuæi u vidu da snaga talenta ne deluje kao štit od drugih razvojnih potreba, jasno je da æe neke darovite osobe, odazivajuæi se afilijativnim motivima koje nosi adolescencija, privremeno ili trajno zapostaviti realizaciju svog talenta.

Rašivanje i prekrajanje identiteta. Kako je napomenuto u odeljku 1.2, istraživaèi primeæuju da darovite osobe, zahvaljujuæi svojoj izuzetnosti u nekom domenu, imaju jasnije uoblièen oseæaj identiteta i rano skrojene „životne teme“ (videti str. 43). Ovo zapažanje naroèito se odnosi na period pre adolescencije, kada ključni razvojni izazov glasi „pokazati inicijativu i kompetentnost“, pa prisustvo neke izuzetne sposobnosti znaèajno doprinosi uspešnom prevladavanju razvojnih kriza. Drugim reèima, buduæi da u ovom periodu razvoja unapređivanje talenta „koincidira sa pozitivnim razrešenjem […] centralnog razvojnog zadatka“, sva energija može da se usmeri upravo na realizaciju potencijala (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Drugaèije je, međutim, u fazi adolescencije kada se jasnom diferencijacijom između „mogu“ i „hoæu“ otvara prostor za eksploraciju različitih „životnih tema“ i zahuktava kriza identiteta. Darovita osoba koja je do tada radila naprosto ono što joj najbolje ide od ruke, sada po prvi put postavlja pitanja: „Za koga ja ovo radim?“ (Winner, 1996) i „Šta je to što ja hoæu, naspram onoga što mogu?“ Period u kome osoba preispituje da li ono u èemu je dobra može da se poistoveti sa onim što želi, po pravilu nije period pune i isključive posveæenosti aktualizaciji sposobnosti i može biti trenutak kada nastupa podbacivanje.

Ukratko, dok potreba za aktualizacijom izuzetne sposobnosti prilično suvereno upravlja razvojem darovitog *deteta*, daroviti *adolescent* se rukovodi i drugim motivima koji mogu promeniti kurs njegovog razvoja i ponekad osujetiti postignuæe.[38]

b) Pol darovite osobe kao faktor podbacivanja

Kako brojna istraživanja pokazuju, pol darovite osobe iskrsava kao važna varijabla u pokušajima da se objasni podbacivanje. Ko je u veæoj opasnosti da postane podbacivaè – deèaci ili devojèice – i zašto?

ženski pol kao faktor rizika od podbacivanja. Niz autora sugeriše da su darovite osobe ženskog pola izložene veæem riziku od pojave podbacivanja, naroèito u tradicionalno „muškim“ domenima kao što su matematika i prirodne nauke (Callahan, Cunningham & Plucker, 1994; Hollinger & Fleming, 1984; 1988; McCormick & Wolf, 1993; Neumeister, 2002; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Silverman, 1994; Winner, 1996; Wright & Leroux, 1997). Ovaj rizik povezuje se sa nizom psiholoških osobina koje su èešæe ili izraženije kod žena, a ne pogoduju visokom postignuæu, kao što su: neasertivnost, nedostatak

[38] Postoji, naravno, i obrnuta moguænost: kasno cvetanje, pristup širem spektru oblasti, otkrivanje dara ili uèvršæivanje posveæenosti domenu kroz tzv. „kristališuæa iskustva“.

samopouzdanja i potcenjivanje sopstvenih sposobnosti (sklonost da se sopstveni uspesi pripišu iskljuèivo trudu, a uspesi deèaka njihovoj inteligenciji!), strah od uspeha, želja da se bude popularan i privlaèan, te veæa zavisnost, odnosno oèekivanje osobe da æe je partner izdržavati (Callahan, Cunningham & Plucker, 1994; Hollinger & Fleming, 1984).[39] No, kao osnovna unutrašnja barijera postignuæu darovitih devojèica istièe se konflikt između uspešnosti, s jedne, i polnog identiteta i/ili socijalne prihvaæenosti, s druge strane; podbacivanje se, shodno tome, tumaèi kao rezultat potrebe da se zaštiti slika o sopstvenoj ženstvenosti i/ili straha od odbacivanja usled odstupanja od ponašanja koje odgovara polnoj ulozi (Dowdall & Colangelo, 1982; Hollinger & Fleming, 1984; 1988; McCormick & Wolf, 1993; Winner, 1996). Još jedan važan faktor podbacivanja darovitih žena predstavlja potreba za bliskošæu i tzv. „etika brige o drugima“, kojoj osobe ženskog pola èesto podređuju svoj motiv postignuæa (Callahan, Cunningham & Plucker, 1994; Neumeister, 2002).

Najzad, kako istièu Holingerova i Flemingova (Hollinger & Fleming, 1988), u razmatranju podbacivanja darovitih žena treba obratiti posebnu pažnju na to šta se uzima kao mera postignuæa: neki istraživaèi, naime, nalaze da školske ocene potcenjuju nivo i uèestalost podbacivanja darovitih osoba ženskog pola (Reis, 1987, prema Hollinger & Fleming, 1988), te da pravu sliku o razmerama ovog problema dobijamo tek ako sposobnosti žena ravnamo sa njihovim akademskim ili profesionalnim aspiracijama i dostignuæima. Drugi, međutim, primeæuju da izvesne ‘ženske’ osobine, premda ometaju aktualizaciju *intelektualnog potencijala* u smislu postizanja eminentnosti i visokog profesionalnog statusa, doprinose ukupnoj aktualizaciji *selfa* darovitih žena (Hall & Hansen, 1997).

Muški pol kao faktor rizika od podbacivanja. Iako se u literaturi mnogo govori o podbacivanju darovitih devojèica, izgleda da se u veæini empirijskih istraživanja, primenom standardnih postupaka za identifikaciju darovitih podbacivaèa, po pravilu selektuje daleko veæi broj (procenat) deèaka nego devojèica, te da su zapravo oni u veæoj opasnosti od pojave akademskog podbacivanja (Colangelo et al., 1993; Dowdall & Colangelo, 1982; Ford & Harris III, 1997; Green, Fine & Tollefson, 1988; Hébert & Olenchak, 2000; Whitmore, 1980). Iako bi veæpodatak da među darovitim podbacivaèima ima dva puta više deèaka nego devojèica (Gowan, 1955, prema Green, Fine & Tollefson, 1988) mogao da sugeriše da je „podbacivanje prevashodno muški fenomen“ (Dowdall & Colangelo, 1982), o tome najupeèatljivije govori istraživanje Kolanđela i saradnika (Colangelo et al., 1993) u kome su èak 90% uzorka darovitih podbacivaèa èinili deèaci.

[39] Istraživaèi, naravno, podseæaju da se ove osobine ne razvijaju u vakuumu: porodièno i školsko okruženje ih èesto usađuje i/ili svesrdno potkrepljuje (Callahan, Cunningham & Plucker, 1994; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Reis, 1987, prema Ablard, 1997).

No, šta stoji iza podbacivanja darovitih deèaka? Analogno podbacivanju darovitih devojèica koje proizlazi iz njihovog nastojanja da budu „ženstvene“, podbacivanje darovitih deèaka može predstavljati naèin saobražavanja tzv. maskulinim vrednostima (Hébert, 2001). Poznato je, naime, da neke osobine koje su povezane sa visokim postignuæem, na primer savesnost i poslušnost, odgovaraju stereotipu idealne žene (Loeb & Jay, 1987), ali da znaèajno odstupaju od onoga što se oèekuje od tipiènog muškarca. Istraživaèi takođe nalaze da je identifikacija sa vršnjacima koji podbacuju izraženija kod deèaka i da su oni naroèito podložni anti-intelektualnim uticajima vršnjaèke grupe (Schneider and Coutts, 1985, prema Hébert, 2001). Sve u svemu, „podaci sugerišu da interferencija afilijativnih preokupacija sa postignuæem, problem koji je zadobio priliènu pažnju u psihologiji žena, može isto tako rasvetliti naše shvatanje akademskog podbacivanja inteligentnih mladih muškaraca“ (Hébert, 2001). Džejn Vulfl (Wolfle, 1991) osim toga primeæuje da intelektualno daroviti deèaci koji podbacuju rano razvijaju stav da je poželjno „raditi samo onoliko koliko odrasli smatraju da je dovoljno“ i iznosi hipotezu da usvajanje ovakvog pristupa potièe od problema u razvoju socijalnih veština, koji inaèe postavlja više izazova pred darovite deèake nego pred darovite devojèice. Ovome se može dodati još i to da daroviti deèaci, prema nekim empirijskim nalazima, poklanjaju manje pažnje organizaciji (Siegle & Schuler, 2000), kao i podatak da njihovo školsko postignuæe više trpi usled života u nepotpunoj porodici nego postignuæe darovitih devojèica koje odrastaju u istim uslovima (Gelbrich & Hare, 1989).

Škola kao faktor podbacivanja

Igrao je, crni deèak, i bio je usamljen, neminovan i potajan
poput misli, kada su istinite i javljaju se u obliku pitanja.
Okrenut leđima tom mestu posveæenom znanju, školi,
oklopljenoj i odaleèenoj, koja proizvodi pitanja i odgovore
po unapred utvrđenim šemama, u okrilju jedne zajednice
koja brižljivo otupljuje oštre uglove pitanja, lukavo preobraæajuæi
u zajednièki obred nešto što bi trebalo da je usamljena hiperbola,
napuštena od svih. Prognane iz znanja, bore se misli, pomisli Guld.
(Alesandro Bariko, *City*)

U poslednjem odeljku 2. poglavlja ukazano je na to da intelektualno daroviti uèenici imaju posebne obrazovne potrebe i da škola koja ne izlazi u susret ovim potrebama snosi deo odgovornosti za akademsko podbacivanje darovitih (videti str. 118). Nažalost, sudeæi po rezultatima istraživanja, nije redak sluèaj da ono što škola nudi bude u nesaglasju sa onim što darovitim uèenicima treba: èak i kada ostvaruju visoka akademska postignuæa i imaju pozitivan akademski self-koncept, daroviti uèenici ne pokazuju naroèito zadovoljstvo svojim školskim aktivnostima (Chapman & McAlpine, 1988), a znaèajan procenat njih (približno

jedna treæina) saopštava da školu pohađa bez mnogo entuzijazma („voli školu ‘onako’“) ili krajnje nerado („ne voli školu“) (Robinson et al., 2002; videti takođe Winner, 1996). Imajuæi u vidu ove obeshrabrujuæe podatke o odnosu darovitih uèenika prema školi, sasvim je razumljivo da se istraživaèi sve više bave pitanjem kako *škole podbacuju u obrazovanju darovitih uèenika,* a ne kako daroviti uèenici podbacuju u školi (Schultz, 2002a). Slede neki od odgovora.

„Brižljivo otupljuje…“ – nedostatak izazova u školi. Iako skorašnja istraživanja pokazuju da se uèenici svih nivoa sposobnosti dosađuju u školi, na poseban naèin su, po oceni Plakera i Mekintajera, ugroženi daroviti uèenici, koji se – za razliku od veæine svojih vršnjaka – ne dosađuju usled nedostatka zainteresovanosti, veæ usled nedostatka intelektualnih izazova u školi (Plucker & McIntire, 1996). I drugi autori iz oblasti darovitosti primeæuju da „žudnja za saznanjem“ darovitih uèenika ostaje neutažena u redovnoj nastavi, a sami „tragaoci za izazovima“ potvrđuju da su nedovoljno stimulisani (underchallenged) uobièajenim školskim aktivnostima (Bland, Sowa & Callahan, 1994; Callahan, Cunningham & Plucker, 1994; Chapman & McAlpine, 1988; Díaz, 1998; Fehrenbach, 1993; Gallagher, Harradine & Coleman, 1997; Gentry, Rizza & Owen, 2002; Hébert, 2001; Hoekman, McCormick & Gross, 1999; Kanevsky & Keighley, 2003; Reis & McCoach, 2000; Tomlison, 1994; Whitmore, 1980; Winner, 1996). Iza ovog nedostatka izazova po pravilu stoji obrazovna politika koja ne promoviše izvrsnost (veæ samo dovoljnu kompetentnost), što se operacionalizuje kroz „zatupavljeni kurikulum“ (dumbed-down curriculum)[40] i propust da se u okviru obrazovnog sistema obezbede posebne mere i rešenja za školovanje darovitih uèenika, to jest – odsustvo obogaæivanja i akceleracije (Fehrenbach, 1993; Plucker & McIntire, 1996; Rimm & Lovance, 1992; Tomlison, 1994). Kako istraživanja pokazuju, nastavnici u heterogenim odeljenjima ne uspevaju da obezbede diferenciranu/individualizovanu nastavu za darovite uèenike (Archambault et al., 1993, prema Bland, Sowa & Callahan, 1994; Díaz, 1998; Gentry, Rizza & Owen, 2002; Plucker & McIntire, 1996), a kooperativno uèenje u heterogenoj grupi takođe se ne ocenjuje kao vid nastave koji pospešuje intelektualni razvoj darovitih uèenika (videti str. 121), niti je to naèin rada koji ovi uèenici vole (Ramsay & Richards, 1997; Tomlison, 1994). Nije stoga neobièno što se daroviti uèenici u „mejnstrim“ odeljenjima žale na nemoguænost da napreduju sopstvenim tempom (odnosno na ponavljanje gradiva koje su veæ savladali i na zabranu da pređu na sledeæu lekciju/zadatak pre nego što ostali uèenici završe), da istražuju one teme koje ih lièno interesuju i na zahtev da prevashodno ovladavaju èinjenicama umesto da koriste veštine miš-

[40] Kako objašnjavaju Plaker i Mekintajer (Plucker & McIntire, 1996), „zatupavljeni kurikulum“ podrazumeva „opadanje nivoa složenosti i veæi broj ponavljanja u udžbenicima i kurikulumu“. Prema podacima nekih istraživaèa „složenost tekstova u [amerièkim] udžbenicima postepeno je opadala tokom proteklih 30 godina“ (Chall & Conrad, 1991, prema Plucker & McIntire, 1996). Trebalo bi proveriti u kojoj meri se ovo odnosi na naše udžbenike.

ljenja (Gallagher, Harradine & Coleman, 1997; Kanevsky & Keighley, 2003).

Šta se dešava kada darovit uèenik u školi ne nailazi na adekvatne izazove? Iako neki daroviti uèenici iznalaze konstruktivne naèine da izađu na kraj sa neadekvatnim kurikulumom – tako što samoinicijativno poveæavaju složenost zadataka i sami sebi postavljaju izazove, veliki broj njih reaguje povremenim 'isključivanjem' ili potpunim povlaèenjem iz nastave, ili, pak, ometanjem èasa i ulaženjem u konflikte sa nastavnicima (Callahan, Cunningham & Plucker, 1994; Delisle, 2006; Kanevsky & Keighley, 2003; Plucker & McIntire, 1996; Wieczerkowski & Prado, 1993; Winner, 1996). Kako neki istraživaèi procenjuju, dosada koju intelektualno daroviti uèenici oseæaju u školi ima izvesnu „moralnu dimenziju" i njihovo povlaèenje iz nastave (neobavljanje školskih i domaæih zadataka, nedolaženje na èasove) može predstavljati „èastan odgovor na neadekvatan kurikulum", koji im nameæe obavezu da utvrđuju ono što znaju, a uskraæuje pravo da nauèe nešto novo (Kanevsky & Keighley, 2003; videti i str. 157).

Još jedan ozbiljan problem je svakako to što „nestimulativni akademski kurikulumi […] imaju negativan uticaj na potrebu uèenika da ulažu veæi napor i razviju složenije strategije uèenja i radne navike. […] [I]ako su uèenici lako mogli da ostvare visok nivo akademskog postignuæa tokom prvih godina školovanja, njihove visoke sposobnosti nisu adekvatno negovane. Posledièno, kasnije moguænosti uèenika da ostvare uèinak koji je u skladu sa njihovim potencijalom bile su manje" (Díaz, 1998; videti takođe Wieczerkowski & Prado, 1993; Winner, 1996). Drugim reèima, period u kome daroviti uèenici bez mnogo napora mogu da zadovolje postavljene kriterijume i ostvare visoka školska postignuæa, predstavlja fazu *'inkubacije podbacivanja'* (tj. podbacivanja bez oèiglednih simptoma) koje postaje manifestno onog èasa kada se ovi uèenici suoèe sa nešto složenijim zahtevima i težim ili obimnijim gradivom.

'Rogovi u vreæi': stil poduèavanja/nastavni stil i stil uèenja. Sudeæi po literaturi iz oblasti darovitosti, u veæini obrazovnih sistema i dalje preovlađuje tradicionalan vid rada sa uèenicima, u kome oni imaju ulogu pasivnih primalaca znanja i malo prostora za samostalno istraživanje i samoizražavanje. Opšta ocena je da škole *favorizuju konvergentno-analitièki stil uèenja* (Redding, 1990; Whitmore, 1980), a empirijski nalazi sugerišu da su „nastavnici 'sreæniji' kada imaju inteligentnog uèenika koji nije kreativni mislilac" (Carroll & Howieson, 1991).[41] No, kako ovaj koncept obrazovanja i pristup nastavi deluju na uèenike koji to jesu? „Za decu koja su kreativna i èiji je stil uèenja i mišljenja divergentan, veoma je frustrirajuæe da održavaju interesovanje za različite školske aktivnosti kada nastavne metode zahtevaju samo konvergentno mišljenje" (Hudson, 1966, prema Butler-Por, 1987). Prema oceni brojnih autora, inkompatibilnost tradicionalnog stila poduèavanja i stila uèenja darovitog uèenika ima

[41] Frimenova (Freeman, 2005) takođe primeæuje da „nastavnici ponekad imaju potrebu da najživahniju i najkreativniju decu postave na 'pravo mesto.'"

sliène efekte kao neizazovnost kurikuluma: nateran da uèi *na neizazovan naèin*, uèenik je ponovo osujeæen u svojoj divergentnoj potrazi za znanjem i može ispoljiti svoju frustriranost pasivnim ili otvorenim otporom prema školskim aktivnostima; „[o]vo ponašanje ne samo da navodi nastavnika da potceni njegove sposobnosti, veæ spreèava uèenika da usvoji adekvatne radne navike bez kojih je dalji intelektualni razvoj nemoguæ“ (Butler-Por, 1987; videti takođe Díaz, 1998; Schultz & Delisle, 1997; Whitmore, 1980). Podbacivanje je u izvesnom smislu neminovno èak i onda kada se uèenik prilagodi zahtevima škole, jer æe u tom sluèaju podbacivati s obzirom na svoje kreativne potencijale. Ovo najbolje ilustruje longitudinalna studija Frimenove (Freeman, 1995), u kojoj je utvrđeno da su akademski uspešni daroviti uèenici postali „kreativno inhibirani usled uskog fokusa i pritiska formalnog obrazovanja“.

Osim toga, treba imati u vidu i to da veæina školskih sistema *promoviše ekstrinzièku motivaciju i kompeticiju sa drugima*, što je u koliziji sa intrinzièkom „žudnjom za ovladavanjem“ karakteristiènom za darovite uèenike. Radi se, naime, o tome da se, po mišljenju mnogih teoretièara obrazovanja, ekstrinzièka i intrinzièka motivacija èešæe međusobno isključuèuju nego što se dopunjuju. Uèenik koji u školu dolazi intrinzièki zainteresovan za uèenje može stoga biti sasvim neprijemèiv za izvore motivacije kojima manipuliše nastavnik (Whitmore, 1980) i nastaviti da radi u skladu sa sopstvenim potrebama, ne obaziruæi sa na spoljne kriterijume i strukturu aktivnosti (videti opis ‘samosvojnog’ darovitog podbacivaèa u ovom odeljku). S druge strane, ne treba zaboraviti da je intrinzièka motivacija „krhka dragocenost, koju je lakše izgubiti nego steæi“ (Shore et al., 1991, prema Lashaway-Bokina, 2000) i da škola svojim sistemom eksternih nagrada može efikasno ugušiti entuzijazam darovite dece za uèenje kao vrednost po sebi (Lashaway-Bokina, 2000). U tom sluèaju, podbacivanje æe nastupiti èim uèenik ostane bez spoljnih potpora i izvora motivacije.

Oèekivanja i stavovi nastavnika. Posebnu ulogu u nastanku i potkrepljivanju podbacivanja može imati ponašanje nastavnika prema darovitom uèeniku. Po pravilu, nastavnici oèekuju da se daroviti uèenici ponašaju samouvereno, sabrano i zrelo, da budu visoko motivisani za školske aktivnosti i da, shodno tome, u školi ostvaruju visoka postignuæa (Kolb & Jussim, 1994). Međutim, kao što je ovo poglavlje pokazalo, darovita deca iz raznih razloga mogu narušiti „akademska oèekivanja [nastavnika], utoliko što dobijaju slabije ocene, i […] normativna oèekivanja, utoliko što se ne konformiraju standardima ponašanja u školi“ (Kolb & Jussim, 1994). Na koji naèin izneverena oèekivanja nastavnika stvaraju ili produbljuju problem podbacivanja darovitih uèenika? Kolbova i Džasim nude dva moguæa odgovora. Prema prvom ‘scenariju’, odstupanje deteta od zamišljenog profila darovitog uèenika pokreæe mehanizam *samoispunjavajuæg proroèanstva:* kao odgovor na neoèekivano loš uèinak ili ponašanje darovitog uèenika, nastavnik može sniziti svoja oèekivanja i uskratiti darovitom uèeniku emocionalnu podršku, jasan i pozitivan fidbek, te priliku da se angažuje na težim

i izazovnim zadacima i tako pokaže svoju kompetentnost; na taj naèin, nastavnik vremenom izaziva upravo ono ponašanje koje potvrđuje njegova izmenjena oèekivanja, a koje nipošto nije u skladu sa stvarnim sposobnostima uèenika (videti takođe Freeman, 2005). U drugom scenariju, pak, nastavnik reaguje tako što postaje *pristrasan u svojim ocenama* darovitog uèenika koji ne ispunjava njegova oèekivanja. Drugim reèima, umesto da ocenjuje znanje uèenika, nastavnik (ponekad nenamerno) koristi ocenu kako bi kaznio ono što procenjuje kao neprimereno ponašanje ili nedostatak marljivosti i truda. Usled toga, između sposobnosti uèenika i njegovog školskog postignuæa nastaje diskrepanca koja se tumaèi kao akademsko podbacivanje, a koja – makar izvorno[42] – reflektuje pristrasnosti u ocenjivanju.

Kada se uzmu u obzir oba scenarija, ispostavlja se da je ključni problem nedovoljna upoznatost nastavnika sa karakteristikama darovite dece, te njihova preterana usmerenost na problematična ponašanja i slabo postignuæe uèenika – pre nego na faktore koji im prethode (Kolb & Jussim, 1994; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Whitmore, 1980). Budući da èesto ne prepoznaju da se iza neprimerenog ponašanja i akademskog neuspeha krije nedostatak izazova (a ne nezainteresovanost i lenjost), nastavnici neadekvatno reaguju na ‘signale’ darovitih uèenika i na taj naèin pokreću „spiralu razoèaranja“ i ubrzavaju pad njihovog postignuæa.

Sve u svemu, prethodno razmatranje upućuje na zaključak da, kada su u pitanju darovita deca, formalno obrazovanje – umesto da doprinosi sticanju znanja i razvoju akademskih i drugih veština – isuviše èesto ima nepoželjne obrazovne ishode: uspeva da odvuèe od uèenja, suzbije kreativnost i ugasi intrinzièku motivaciju, ukratko – pokreæe i/ili pospešuje podbacivanje darovitih uèenika. Ukoliko škola ne obezbeđuje optimalni izazov u pogledu sadržaja i naèina uèenja, te optimalni balans između ekstrinzièkih i intrinzièkih nagrada, odnosno konvergentnog i divergentnog mišljenja, uèenik je primoran da se opredeljuje između akademskog i kreativnog postignuæa, što zapravo znaèi da može samo da *bira naèin na koji æe podbacivati* (prikriveno ili otvoreno, trenutno ili odloženo), a da mu škola ne pruža priliku da aktualizuje sve svoje intelektualne potencijale.

Razlièitost u podbacivanju

Razmatrajući afektivno-motivacione èinioce podbacivanja ukazala sam na to da spisak karakteristika za koje je utvrđeno da razlikuju darovite podbacivaèe od uspešnih darovitih uèenika nipošto ne treba posmatrati kao profil svakog pojedinaènog uèenika koji podbacuje (Reis & McCoach, 2000). Pažljivi èitalac mogao je, uostalom, da primeti da se neki od diskutovanih èinilaca podbaciva-

[42] Prividno podbacivanje koje je rezultat pristrasnosti u ocenjivanju se pod dejstvom mehanizma samoispunjavajućeg proroèanstva može preobraziti u stvarno podbacivanje.

nja praktièno međusobno isključuju, dok drugi takoreći idu 'ruku pod ruku', što ostavlja prostor za razmišljanje o različitim tipovima podbacivanja. Pored 'tipoloških razlika' unutar grupe darovitih podbacivača, u ovom odeljku biće kratko razmotrene i razlike s obzirom na nivo sposobnosti, tj. razlike među darovitim i prosečnim učenicima koji podbacuju.

Tipologije podbacivanja

Imajući u vidu da različite konstelacije personalnih i socioobrazovnih faktora mogu da dovedu do pojave podbacivanja, neki autori pokušali su da definišu tipične kombinacije ovih činilaca i ponude svoje kategorizacije mogućih profila darovitih podbacivača.

U tabeli na narednoj strani dat je uporedni prikaz 3 tipologije podbacivanja, preuzet iz teksta Rajsove i Mekoučove (Reis & McCoach, 2000).

Analizirajući prikazane tipologije, Rajsova i Mekoučova primećuju (Reis & McCoach, 2000) da, uprkos značajnom preklapanju, među kategorizacijama različitih autora postoje upadljive razlike: zapravo, samo tri profila darovitih podbacivača figurišu u sve tri tipologije – naime, „buntovni", „anksiozni" i „neambiciozni" podbacivač. Po mišljenju ovih autorki, razlike među ponuđenim tipologijama ilustruju činjenicu da se nijedan spisak „tipičnih profila" darovitih podbacivača ne može uzeti kao konačan i nepromenljiv, te da podbacivanje darovitih učenika može imati jedno lice (neprimereno nisko akademsko postignuće) sa mnogo lica.

Daroviti i prosečni podbacivači: slični ili različiti?

Kao što je napomenuto u prvom delu ovog poglavlja, pojava podbacivanja istraživana je prevashodno na darovitima, a specifične karakteristike darovitih podbacivača utvrđene su poređenjem ove kategorije ispitanika sa uspešnim darovitim osobama. Ako bi se, pak, postavilo pitanje po čemu se darovite osobe koje podbacuju razlikuju od podbacivača prosečnih sposobnosti, odgovore bi mogao da ponudi relativno mali broj istraživanja. No, šta ta istraživanja sugerišu?

Prema često citiranoj oceni Daudalove i Kolanđela (Dowdall & Colangelo, 1982), raspoloživi podaci ukazuju na to da daroviti podbacivači imaju više sličnosti sa prosečnim učenicima koji podbacuju nego sa uspešnim darovitim učenicima (Dowdall & Colangelo, 1982).[43] Analiza ovih autora, naime, upućuje na to da, nezavisno od nivoa sposobnosti, učenike koji podbacuju karakterišu socijalna nezrelost, antisocijalno ponašanje, nisko samopoštovanje, veća incidencija emocionalnih problema, te nestabilno i problematično porodično okruženje. „Ipak, izgleda da postoje i neke interesantne razlike u psihološkim korelatima podbacivanja kod učenika prosečnih i visokih sposobnosti" (Butler-Por, 1987). Koje?

[43] Suprotan zaključak formulisan je na osnovu istraživanja koje su sproveli Vlahović-Štetić i saradnici, mada u ovom istraživanju daroviti podbacivači nisu poređeni sa prosečnim podbacivačima nego sa prosečnim učenicima generalno.

tabela 3.6 – Pregled tipologija podbacivanja (prema Reis & McCoach, 2000)

Haecox (1991)	*Rimm (1995)*	*Mandel & Marcus (1995)*	(zajednièke) karakteristike
I. tipovi podbacivaèa koji se pojavljuju u više od jedne tipologije			
Buntovnik	*"Rebellious Rebecca"* dominantni nekonformista	prkosni podbacivaè	može ometati nastavu, ponaša se delinkventno; može biti hostilan, razdražljiv i temperamentan
Konformista	*"Social Sally, Jock Jack & Dramatic Donna"* dominantni konformisti	-	može podleæi pritisku vršnjaka; ne želi da bude etiketiran kao 'štreber'
Uèenik pod stresom	*"Perfectionist Pearl"* zavisni konformista	anksiozni podbacivaè	anksiozan, perfekcionista, brine ga neuspeh
-	*"Depressed Donna"* zavisni nekonformista	tužni/depresivni podbacivaè	tužan, depresivan, nisko samopoštovanje
žrtva	*"Poor Polly"* zavisni konformista	-	nije spreman da prihvati odgovornost, zavisi od odraslih
-	*"Creative Chris"* dominantni nekonformista	podbacivaè koji traga za identitetom	ne želi da se konformira
Uèenik zaokupljen vanškolskim problemima	*"Torn Tommy"* dominantni konformista/nekonformista	-	doživljava stres/anksioznost iz liènih razloga koji su nepoznati školskom osoblju
-	*"Manipulative Mary"* dominantni nekonformista	podbacivaè-maher	manipulativan; orijentisan na socijalne odnose, ali nema stabilna prijateljstva; može biti nesiguran ili imati negativan self-koncept
Samozadovoljni uèenik (Uèenik bez ambicija)	*"Passive Paul"* zavisni konformista	plutajuæi podbacivaè	odugovlaèi sa radom; lako mu odluta pažnja sa posla; deluje nezainteresovano za obaveze
II. tipovi podbacivaèa koji se pojavljuju samo u jednoj tipologiji			
-	*"Hyper Harry"* dominantni nekonformista	-	može biti dezorganizovan, impulsivan, nedosledan
Jednostrano uspešni uèenik	-	-	uspešan u jednoj oblasti; podbacuje u ostalim
Uèenik koji se dosaðuje	-	-	potrebne su mu izazovnije aktivnosti; može imati strah od neuspeha
Uèenik koji se bori	-	-	može biti bistar uèenik koji nikad nije stekao adekvatne radne navike; neuspeh može opažati kao gubitak inteligencije

Prvo, bar dva istraživanja pokazuju da – u poređenju sa darovitim uèenicima koji podbacuju – proseèni podbacivaèi imaju negativniji self-koncept i da ih, èešæe nego ove prve, odlikuje spoljni lokus kontrole (Butler-Por, 1987; Ziv, Rimon & Doni, 1977). Prema tumaèenju Nave Butler-Por (1987), ovaj nalaz sugeriše da „za razliku od darovitog podbacivaèa, koji je, i onda kada funkcioniše ispod nivoa svojih sposobnosti, svestan svog potencijala […] proseèni podbacivaè može opažati sebe onako kako ga opažaju drugi – kao neuspešnog uèenika, koga nema šta da preporuèi“.

Drugo, izgleda da su daroviti uèenici koji podbacuju – pre nego podbacivaèi proseènih sposobnosti – skloni da sebi postavljaju „nerealno visoke standarde koji garantuju neuspeh“ (Dowdall & Colangelo, 1982) i da ispoljavaju veæi strah od uspeha nego proseèni podbacivaèi (Butler-Por, 1987). Specifiènost darovitih podbacivaèa na koju ukazuju Daudalova i Kolanðelo, lako se može razumeti sa stanovišta nalaza da darovite osobe uopšte uzev više teže perfekcionizmu nego osobe proseènih sposobnosti. Što se, pak, tièe podatka o relativno niskom strahu od uspeha u grupi proseènih podbacivaèa, Butler-Porova smatra da je on sasvim u skladu sa tezom Hornerove[44] po kojoj se konflikti u vezi sa uspehom mogu pojaviti samo onda kada osoba ima iskustvo uspeha i veruje da je on dostižan – što je, po oceni ove autorke, ređe sluèaj kod proseènih nego kod darovitih podbacivaèa.

Najzad, daroviti podbacivaèi razlikuju se od proseènih po svojoj izrazitoj potrebi za intelektualnom stimulacijom i kognitivnim aktivnostima (po èemu su zapravo istovetni sa uspešnim darovitim osobama). Prema rezultatima jednog istraživanja, daroviti uèenici koji podbacuju – za razliku od proseènih podbacivaèa – „postigli su visok skor na potrebi za razumevanjem, meri opšte intelektualnosti“ (Arceneaux, 1990, prema Colangelo et al., 1993). Drugi autori takođe primeæuju da su intelektualno daroviti uèenici koji podbacuju zadržali visok nivo intrinzièke saznajne motivacije i snažnu želju da uèe, iako tu želju ne mogu da ispune u redovnoj školskoj nastavi (Kanevsky & Keighley, 2003). Daudalova i Kolanđelo (Dowdall & Colangelo, 1982) osim toga nalaze da su daroviti podbacivaèi hiperaktivniji,[45] da imaju širi spektar interesovanja iz oblasti umetnosti i nauke, kao i da su rigidniji u svojim interesovanjima od proseènih uèenika koji podbacuju.

Da li je, dakle, i u kom pogledu podbacivanje darovitih osoba specifièno u odnosu na podbacivanje osoba proseènih sposobnosti? – Iako se može pretpostaviti da mnogi personalni i socioobrazovni èinioci jednako doprinose podbacivanju proseènih kao i darovitih osoba, izgleda da su u podbacivanje darovitih osoba upletene i određene specifiènosti koje se mogu pripisati prisustvu

---

44 Radi se o autorki koja je uvela konstrukt „strah od uspeha“.

45 Pretpostavljam da Daudalova i Kolanđelo ovde ne misle na klinièki dijagnostikovanu hiperaktivnost, veæ na pojaèan aktivitet i potrebu za stimulacijom. Otud se èini da je upotreba komparativa opravdana.

izuzetne sposobnosti. Kako primeæuje Vitmorova (Whitmore, 1980), podbacivanje darovitih uèenika podrazumeva interakciju između afektivno-motivacionih ili perceptivno-motornih nedostataka podbacivaèa i onih crta liènosti koje su karakteristiène za darovitu decu, u prvom redu perfekcionizma i povišene (intelektualne i emocionalne) osetljivosti.

Zaključak: dokle dobacujemo u razumevanju i objašnjavanju podbacivanja?

Mnogi autori složili bi se sa ocenom da u oblasti darovitosti „ne postoji složeniji ili iritantniji problem od situacije u kojoj bistro dete ne može ili neæe da ostvari akademski uèinak koji bi bio u skladu sa njegovim sposobnostima“ (Emerick, 1992). Ipak, nisu sasvim nerasvetljene okolnosti koje doprinose pojavi ovog problema.

Podbacuje zato što je ‘podbacivaè’. Ono što je uvek ‘u slici’ kada se razmatraju uzroci podbacivanja, jesu karakteristike same osobe koja podbacuje: od Termanove longitudinalne studije do obuhvatnog istraživanja Bejkerove i saradnika, ispostavlja se da se u objašnjavanju podbacivanja ne mogu zaobiæi *individualni*, tj. *personalni èinioci*. Štaviše, nije teško uoèiti doslednost u empirijskim odgovorima na pitanje o specifiènoj prirodi ovih èinilaca. Èini se, naime, da postoji znaèajna saglasnost između Termanovog zaključka da se „u celini gledano, najveæa razlika [između A i C grupe] uoèava u sveukupnoj emocionalnoj i socijalnoj prilagođenosti i motivu postignuæa“ (Terman, 1959, prema Renzulli, 1986) i savremenih nalaza da je podbacivanje povezano sa socio-emocionalnim i bihejvioralnim problemima osobe, te nedostacima u veštinama uèenja i organizacije (Baker, Bridger & Evans, 1998; Baum, Renzulli & Hébert, 1995; Rayneri et al., 2006; Whitmore, 1980). Drugim reèima, tokom proteklih pola veka – koliko nas otprilike deli od navedenih Termanovih rezultata – višestruko je potvrđen nalaz da darovite osobe koje podbacuju odlikuju *slabija socio-emocionalna prilagođenost* i *manjkavosti u sferi kognitivno-motivacione samoregulacije*.

Ipak, nešto se od Termanovog doba i promenilo u našem shvatanju podbacivanja: dok su ranija razmatranja personalnih èinilaca ovog fenomena bila usmerena isključivo na probleme i nedostatke darovitih podbacivaèa, danas se pojava podbacivanja dovodi u vezu i sa *„pozitivnim atributima“*, kao što su *divergentnost i samosvojnost* (kreativnost, nezavisnost i nekonformizam) u stilu uèenja, mišljenju i intelektualnim interesovanjima osobe koja podbacuje (Reis & McCoach, 2000). No, kako je moguæe da jedna nepoželjna pojava poput podbacivanja proizlazi iz poželjnih karakteristika darovite osobe?

Podstaknut na podbacivanje. Suštinska implikacija ovih nalaza jeste da podbacivanje ne izvire samo iz nedostataka osobe koja podbacuje, veæi iz neadekvatnih odgovora njenog socijalnog okruženja. Ne treba, naime, zaboraviti da se

„darovita deca raðaju sa potencijalom za izuzetna intelektualna postignuæa; roditelji ili nastavnici ne mogu da stvore intelektualno darovite uèenike od dece proseènih ili niskih sposobnosti. Darovita deca su po prirodi izrazito znatiželjna biæa, koja bi u normalnim okolnostima trebalo da ostvaruju visoka postignuæa, zahvaljujuæi svojoj radoznalosti, eksperimentisanju, otkriæima, asimilaciji-organizaciji-primeni informacija, uviðanju odnosa i pamæenju. Darovita deca pretvaraju se u podbacivaèe (must be made into underachievers) usled specifiènih hendikepa; dosadnog i 'tankog' kurikuluma koji razara motivaciju za akademskim postignuæem; neadekvatnih nastavnih metoda koje su inkompatibilne sa njihovim stilom uèenja; ili èinjenice da odrasli ne pomažu detetu da nauèi kako da izaðe na kraj sa socioemocionalnim konfliktima, da stekne samokontrolu i sebi postavi realistièna oèekivanja" (Whitmore, 1980). Èini se da su u ovom citatu Vitmorove sažeto i upeèatljivo eksplicirane postavke savremenih shvatanja podbacivanja darovitih, po kojima ono predstavlja psihosocijalno uslovljen fenomen, tj. odraz nesklada ili konflikta između specifiènih karakteristika darovite osobe i zahteva ili pritisaka njene porodiène, vršnjaèke i školske sredine.

Podbacivanje kao 'plemenit izbor'? No, kada kažu da akademsko podbacivanje proizlazi iz neadekvatnog odgovora škole na intelektualne potrebe darovitih uèenika, neki autori zapravo imaju u vidu to da ovaj vid podbacivanja predstavlja *izbor* darovite osobe, štaviše – izbor koji reflektuje njeno poštenje i integritet (Kanevsky & Keighley, 2003; Reis & McCoach, 2000). Po ovom shvatanju, naime, darovita osoba podbacuje zato što ne pristaje da kompromituje sopstvene intelektualne standarde: „[t]akav uèenik je možda svesno odluèio da ne troši vreme i energiju na naoko besmislene zadatke i svojevoljno izabrao da se posveti aktivnostima koje više doprinose aktualizaciji njegovog selfa" (Reis & McCoach, 2000).

Koncept „dostojanstvenog odustajanja" (Reis, 1998, prema Reis & McCoach, 2000) ponovo otvara pitanje vrednosnog tumaèenja podbacivanja. Da li se ipak može govoriti o „dobrom" i „lošem" podbacivanju – onom koje je odraz (ili izraz!) pozitivnih karakteristika darovitog podbacivaèa i onom koje odražava njegove nedostatke?[46] Da li, sa stanovišta aktualizacije selfa, postoji podbacivanje u skladu i podbacivanje u suprotnosti sa Ja ('ego-sintono' i 'ego-distono' podbacivanje)?[47] Iako mi je blisko stanovište o 'podbacivanju *zarad* aktualizacije potencijala', na kraju ovog poglavlja ipak nudim odgovore koji su mu u izvesnom smislu protivteža.

Èinjenica da akademsko podbacivanje èesto ne izvire iz problema darovite osobe, ne znaèi da ova pojava uopšte ne predstavlja problem. Prvo, „izbor" da

[46] Dilajl, na primer, smatra da treba razlikovati uèenike „koji podbacuju" (underachievers) od onih koji „ne produkuju" (nonproducers) i dalje objašnjava da su 'podbacivaèi' ugroženi i akademski i psihološki, dok su uèenici koji ne produkuju samouvereni i nezavisni i samo su akademski, ali ne i psihološki 'na gubitku' (Delisle, 1992, prema Kanevsky & Keighley, 2003).

[47] Zarad stilske doslednosti ovde su zanemarene fine razlike između termina „self" i „Ja".

se u školi podbacuje (mada može biti svestan) nije slobodan, veæ prinudan, tj. rezultat je toga što škola ne nudi adekvatne moguænosti za punu realizaciju potencijala. U tom smislu, uèenik koji nema druge izvore podrške za aktualizaciju svoje darovitosti, može samo da bira domen podbacivanja (u školi, ili van nje), pri èemu jedan aspekt njegovog selfa svakako ostaje neaktualizovan. Osim toga, treba imati u vidu da akademsko podbacivanje – premda nije nužno skopèano sa podbacivanjem na drugim poljima – nipošto nije bezazleno i da èesto podrazumeva generalno zapuštanje talenta, tj. predstavlja uvod u vanakademsko ili profesionalno podbacivanje. Na kraju krajeva, „visoko postignuæe otvara za dete mnoga vrata, pružajuæi mu više kontrole u upravljanju sopstvenim životom. Kada je dete uspešno u školi, ono se oseæa sigurnijim i kompetentnijim […] Iako uspeh ne garantuje sreæu, on predstavlja važnu komponentnu ispunjenog života“ (Rimm, 1996).

III Moguænost preobra aja: od podbacivanja ka uspešnosti

Ako se složimo da akademsko podbacivanje nije zanemarljiva pojava, veæ složen i delikatan problem sa potencijalno dalekosežnim posledicama, onda je važno razmotriti naèine da se taj problem na vreme prepozna i prevaziðe i uèeniku omoguæi da postigne uèinak koji bi bio u skladu s njegovim sposobnostima i izvornom saznajnom motivacijom.[48]

Ozbiljnost sa kojom psiholozi nastoje da pristupe problemu akademskog podbacivanja u izvesnom smislu se oèituje i iz terminologije koju su usvojili: umesto o identifikaciji uèenika koji podbacuju èesto se govori o „dijagnostikovanju“ podbacivanja, što sugeriše da se radi o nepoželjnoj pojavi – gotovo poremeæaju – koja zahteva posebnu pažnju i odgovarajuæi „tretman“ (termin koji se koristi za mere namenjene rešavanju problema podbacivanja).[49] Kako, dakle, „dijagnostikujemo“ i „leèimo“ podbacivanje?

Identifikacija uèenika koji podbacuju ili „dijagnostikovanje podbacivanja“

„Dijagnostikovanje“ podbacivanja tesno je povezano sa naèinom na koji definišemo ovaj pojam, te je pitanje identifikacije (darovitih) podbacivaèa neminovno dotaknuto i u prvom odeljku, gde su prikazane i razmatrane različite operacionalne definicije podbacivanja. Tada je istaknuto da postoji više naèina

[48] Imajuæi u vidu opravdanu pretpostavku da daroviti uèenici prvobitno ispoljavaju visok nivo intrinzièke saznajne motivacije.

[49] Iako reè dijagnoza (dijagnostikovanje) podrazumeva naprosto znalaèko prepoznavanje određene pojave ili stanja (ne nužno bolesti), upotreba ovog termina u psihologiji po pravilu asocira na medicinski model i na identifikaciju bolesti i poremeæaja.

da se operacionalizuju ključni konstrukti (sposobnost – postignuće – diskrepanca) na kojima počiva određenje podbacivanja (videti str. 126-127). Kako se u praksi utvrđuje postojanje diskrepance između sposobnosti i postignuća?

„Školski način“: eksplicitno poređenje sposobnosti i postignuća. Prilikom identifikacije darovitih podbacivača istraživači po pravilu posežu za nekom standardizovanom merom intelektualne sposobnosti (kao što je skor na testu inteligencije), koju zatim dovode u vezu s aktuelnim učinkom ispitanika, najčešće izraženim preko skora na testu postignuća ili preko nastavničkih ocena. Drugim rečima, istraživač s jedne strane raspolaže objektivnom merom učenikove sposobnosti, a s druge strane objektivnim ili kvaziobjektivnim pokazateljem njegovog postignuća, pa postojanje podbacivanja utvrđuje eksplicitnim poređenjem i registrovanjem diskrepance između ovih dveju mera. Konkretni primeri mera koje se koriste u operacionalizaciji intelektualne sposobnosti i školskog učinka, odnosno kriterijumi kojima je operacionalno definisana veličina diskrepance (između potencijala i postignuća) koja se kvalifikuje kao podbacivanje mogu se naći su u tabeli 3.1 na početku ovog poglavlja.

„Način primenljiv u školi“: implicitno poređenje sposobnosti i postignuća. Treba, međutim, imati u vidu da oni koji su u neposrednom kontaktu sa (darovitim) podbacivačima najčešće ne raspolažu standardizovanim merama njihove intelektualne sposobnosti. Ipak, roditelji, nastavnici, odnosno vršnjaci imaju svakodnevan uvid u repertoar intelektualnih ponašanja[50] i produkata tih učenika, te na osnovu sopstvenih opservacija donose sud o nivou njihovog intelektualnog potencijala i implicitno vrše poređenje njihovih sposobnosti i postignuća. *Procene roditelja, nastavnika i vršnjaka* da postoji značajna diskrepanca između onoga što neki učenik može i onoga što postiže mogu biti valjan način za identifikaciju akademskog, ali i vanakademskog podbacivanja. Valjanost ovih procena utoliko je veća ukoliko su procenjivači bolje upoznati sa karakteristikama darovitih učenika i učenika koji podbacuju, a njihova uspešnost u identifikaciji tih učenika dodatno se može pospešiti ček-listama koje sadrže bihejvioralne indikatore i korelate podbacivanja i darovitosti (u tabeli 3.7 prikazana je jedna takva ček-lista – ček-lista Vitmorove). Osim na procene trećih lica, identifikacija (darovitih) podbacivača može se oslanjati i na lični uvid i *samoprocenu* učenika koji podbacuju (Dowdall & Colangelo, 1982).

Razotkrivanje podbacivanja. Neretko se, nažalost, dešava da diskrepanca između sposobnosti i postignuća dugo ostaje neprimećena: nekad se čini da je dete uspešno, nekad se, pak, ne vidi da je darovito…

[50] Pod intelektualnim ponašanjima podrazumevam one aspekte ponašanja osobe koji predstavljaju manifestaciju (kvaliteta i kvantiteta) njenog intelektualnog angažovanja i funkcionisanja.

tabela 3.7 – Ček-lista za identifikaciju darovitih podbacivača
(prema Whitmore, 1980)

Indikatori podbacivanja darovitih učenika	
slab učinak na testovima (znanja ili postignuća)	
postignuće koje je na granici ili ispod proseka za taj razred, u jednom ili svim bazičnim predmetima (jezik, matematika)	
često ne dovršava ili loše obavlja školske zadatke	
kada je zainteresovan, pokazuje superiorno shvatanje i pamćenje pojmova i ideja	
veliki jaz između kvaliteta usmenog i pismenog rada	
izuzetno širok repertoar činjeničkog znanja	
ima živu imaginaciju, kreativan	
stalno nezadovoljstvo sopstvenim učinkom, čak i u umetničkom izražavanju	
čini se da izbegava da se okuša u novim aktivnostima da bi sprečio nesavršen učinak; ispoljava perfekcionizam, samokritičnost	
pokazuje inicijativu da se van škole bavi projektima koje je sam izabrao	
ima širok spektar interesovanja i eventualno posebnu “ekspertizu” u nekoj oblasti istraživanja	
ima nisko samopoštovanje i pokazuje sklonost ka povlačenju ili agresivnom ponašanju u školi	
ne oseća se lagodno i ne deluje konstruktivno u grupi ma koje veličine	
pokazuje izoštrenu osetljivost i zapažanja u vezi sa sobom, drugima i životom uopšte	
sklon da sebi postavi nerealistična očekivanja, ciljeve postavlja suviše visoko ili nisko	
ne voli zadatke koji se sastoje u vežbanju ili ponavljanju kako bi se nešto upamtilo i savladalo	
lako mu odluta pažnja, teško se fokusira i koncentriše na zadatak	
indiferentan je ili ima negativan stav prema školi; opire se naporima nastavnika da ga motivišu ili disciplinuju	
ima teškoće u uspostavljanju odnosa sa vršnjacima; ima mali broj prijatelja	

a) Pod maskom uspeha. Kao što je reèeno u prvom delu ovog poglavlja, podbacivanje darovitih uèenika može biti prikriveno, jer ne podrazumeva uvek loše ocene i nisko akademsko postignuæe (sa stanovišta opštevažeæih, a ne individualno skrojenih kriterijuma). Vremenom, naime, mnoga darovita deca postaju vrsni „igraèi“ školske igre (Schultz, 2002a): vešto se prilagođavaju pravilima sistema i postižu taman koliko je potrebno za odlièan uspeh, ne ulažuæi nikakav napor – i propuštajuæi priliku – da nauèe nešto više od toga. Ima li naèina da identifikujemo ovaj vid podbacivanja?

Kako istièe Fordova (Ford, 1992; 1993), i kako je pomenuto u prvom odeljku, znaèajan indikator prikrivenog podbacivanja jeste postizanje „uspeha“ bez truda. Shodno tome, u razotkrivanju latentnog podbacivanja posebno su dragocene procene osoba koje intimno poznaju podbacivaèa (poput bliskih vršnjaka), kao i samoprocene. Dobar primer efikasnosti vršnjaèkih procena i samoprocena u identifikaciji latentnih darovitih podbacivaèa pruža Šulcova studija (Schultz, 2002a), u kojoj Šon, jedan od ispitanika, iznosi sledeæe:

> „Ima nas dosta koji kao bajagi pratimo nastavu, a ne uèimo baš ništa. No, imamo dobre ocene. Jedan moj drug se tako provlaèi na skoro svim predmetima. Više prouèava nastavnike nego bilo koje školsko gradivo. Mislim da poslednjih 5 godina nije proèitao nijednu knjigu za školu. On je igraè.“

Na pitanje da li bi za sebe rekao da podbacuje, Šon odgovara potvrdno. U situacijama kada je imao moguænost da se udubi u gradivo, èesto je išao ‘linijom manjeg otpora’:

> „Sanjario bih ili radio domaæi iz drugih predmeta. Nekad bismo urezivali imena u klupe. Ionako nisam radio ništa korisno, pa što onda da pravim frku na èasu postavljajuæi kritièka pitanja. Mogu da dobijem dobru ocenu ako sam dobar, i što onda da brinem da li æu nešto da nauèim?“

b) Pod maskom neuspeha. U nedostatku sistematskih napora obrazovnog sistema da identifikuje (darovite) uèenike koji podbacuju, te usled èeste neinformisanosti roditelja i nastavnika o karakteristikama darovite dece, „dijagnostikovanje podbacivanja“ se èesto odvija indirektno: preko izrazito slabog (èesto nedovoljnog) uspeha u školi, problema u ponašanju, te drugih sekundarnih pojava (problema izazvanih ili pojaèanih podbacivanjem). Nije, naime, redak sluèaj da su roditelji i nastavnici potpuno fokusirani na problematièno ponašanje ili slab uspeh deteta u školi, a da im pri tom promièu suptilni (a ponekad i krajnje oèigledni) znaci detetove izuzetne intelektualne sposobnosti, te da ne spoznaju prave razmere diskrepance između njegovog potencijala i postignuæa. Tek ukoliko uèenik ‘ima sreæe’ da zbog problema u školi bude upuæen na psihološko testiranje, može se ispostaviti da se zapravo radi o darovitom uèeniku koji podbacuje – bilo zato što ne nailazi na adekvatne podsticaje u školi, bilo zato što ima neki specifièni psihološki problem ili problem u uèenju. Šta bi u tom sluèaju psiholog mogao da preporuèi? Kako se rešava problem podbacivanja?

Preobraæanje podbacivanja u uspešnost (reversal of underachievement)

Svako ko nastoji da iznađe naèine da se prevaziđe problem akademskog podbacivanja, treba da zna da se hvata u koštac sa veoma tvrdokornim problemom. Istraživaèi procenjuju da se podbacivanje kao obrazac ponašanja po pravilu utvrđuje veætokom osnovne škole i da do poèetka rane adolescencije kod mnogih postaje hronièno (Dowdall & Colangelo, 1982; Fehrenbach, 1993; Peterson, 2000; Whitmore, 1986). Longitudinalna studija Pitersonove štaviše pokazuje da se podbacivanje èesto prenosi iz srednje škole na fakultet: iako 41% podbacivaèa po prelasku iz srednje škole na fakultet donekle popravi svoje postignuæ, samo 26% njih prelazi u kategoriju uspešnih studenata; preostalih 59% podbacivaèa ima isto ili èak slabije postignuæ na studijama nego u srednjoj školi, što uz ostale prikupljene podatke navodi na zaključak da srednjoškolsko podbacivanje predstavlja faktor rizika u pogledu izbora fakulteta,[51] akademskog uspeha, te redovnosti pohađanja i završavanja studija (Peterson, 2000).

Iz perspektive bivših podbacivaèa: faktori spontanog prevazila enja podbacivanja[52]

Možemo se, međutim, zapitati šta je to što doprinosi tome da neki uèenici znaèajno poprave svoje postignuæ i od podbacivaèa postanu uspešni studenti? Odgovore 'iz prve ruke' pružaju dve studije u kojima je ispitivano šta bivši podbacivaèi opažaju kao èinioce koji su zaslužni za njihov akademski procvat. U istraživanju koje je sprovela Pitersonova (Peterson, 2001b), odrasli ispitanici (uzrasta 30-53 godine) koji su kao adolescenti podbacivali, identifikovali su tri faktora za koje smatraju da su pospešila njihovo akademsko i profesionalno postignuæ: razvojne promene (lièno sazrevanje i ispunjenje ključnih razvojnih zadataka kao što su separacija od roditelja, uspostavljanje bliskog i trajnog partnerskog odnosa i definisanje profesionalnih i životnih ciljeva), pojavu interesantnijih i izazovnijih akademskih kurseva, te promenu mesta boravka (koja je uglavnom podrazumevala odlazak iz roditeljskog doma).[53] Prema podacima koje navodi Linda Emerik (Emerick, 1992), važnu ulogu u preobraæanju hronièno podbacivanja u uspešnost – u grupi darovitih uèenika uzrasta 14-20 godina – odigralo je sledeæih šest faktora: vanškolska interesovanja i aktivnosti, roditelji, kvalitet nastave i gradiva, ciljevi povezani sa ocenama i akademskim

---

[51] Uèenici koji u srednjoj školi podbacuju znaèajno èešæe nego uspešni srednjoškolci odlaze na manje prestižne fakultete.

[52] Pod spontanim prevazilaženjem podbacivanja ovde se podrazumeva preobraæanje podbacivanja u uspešnost „bez eksplicitnih intervencija roditelja i nastavnika" (Emerick, 1992).

[53] Kod veæine ispitanika iz ove studije do poboljšanja postignuæa došlo je na završnim godinama fakulteta ili na postdiplomskim studijama.

postignuæm, odnos sa nastavnikom i promene u self-konceptu. Na šta se ovako imenovani faktori zapravo odnose i na koji naèin su doprineli poboljšanju akademskog postignuæa darovitih podbacivaèa?

Vanškolska interesovanja i aktivnosti. Daroviti uèenici koji su prevazišli hronièno podbacivanje bili su – i tokom perioda podbacivanja – angažovani u intelektualnim i kreativno-produktivnim aktivnostima van škole.[54] Prema analizi Emerikove, vanškolska interesovanja i aktivnosti unapredile su školski uèinak tih uèenika utoliko što su: (a) pružale „izlaz“ kada su uèenici bili frustrirani u školi i podseæale da postoji nešto van i više od škole, usled èega je uèenicima postalo lakše da adekvatno ispune i školske zadatke; (b) predstavljale izvor oseæanja liène vrednosti, kompetentnosti i uspešnosti u situaciji kada su se uèenici suoèavali sa akademskim neuspehom i pružale doživljaj kontrole nad sopstvenim životom – pa i nad školskim postignuæem; (c) pomogle da se održi ljubav prema uèenju i da se unaprede veštine koje omogućavaju samostalno uèenje, tako da su uèenici kasnije sami sebi obezbeđivali obogaæenje i izazov u nastavi; (d) pomogle da se identifikuju one školske aktivnosti i zadaci koji su relevantni sa stanovišta uèenikovih vanškolskih interesovanja i koji pobuđuju motivaciju i za školsko uèenje.

Roditelji. Prevazilaženju hroniènog podbacivanja su, po mišljenju uèenika, doprineli i njihovi roditelji, tako što su: (a) podržavali angažman na vanškolskim aktivnostima i uzdržavali se od toga da hobije koriste kao sredstvo za menjanje ponašanja uèenika (npr. tako što bi zabranili uèeniku da se bavi onim što ga interesuje ako je nedovoljno uspešan u školi); (b) zadržali pozitivan stav prema uèeniku i u situaciji školske neuspešnosti, ne obeshrabrujući ga i ne posmatrajući podbacivanje kao problem koji je trajan i koji se ne može prevazići; (c) ostali staloženi, dosledni i objektivni u periodu podbacivanja i odgovornost za postignuæe preneli na samog uèenika (iako su uèenici isprva pokušavali da isprovociraju drugaèije reakcije). Emerikova procenjuje da se, sve u svemu, pozitivan uticaj roditelja zasnivao na tome što su kod darovitih podbacivaèa izgrađivali i/ili uèvršćivali oseæanje sopstvene vrednosti i unutrašnjeg lokusa kontrole. Roditelji bivših podbacivaèa su, naime, jasno prenosili stav da je uèenik važniji od njegovog postignuæa, a da, istovremeno, odgovornost za (ne)uspeh u školi leži na samom uèeniku.

Kvalitet nastave i gradiva. Na postignuæ darovitih podbacivaèa pozitivno su se odrazili i određeni aspekti nastave i kurikuluma. Ovi uèenici reagovali su poboljšanjem uspeha na: (a) intelektualni izazov u nastavi i mogućnost „naprednog uèenja“, tj. na mogućnost da preskoèe ono što veæ znaju i bave se

[54] Primera radi, jedan uèenik je sa 8 godina u podrumu svoje kuæe napravio ‘nauènu laboratoriju’ i tokom narednih 7 godina je konstantno koristio i unapređivao; drugi uèenik je pisao mjuzikle koje je izvodila školska dramska sekcija i formirao tinejdžersku plesnu trupu koja je nastupala profesionalno; treći uèenik je tokom nižih razreda srednje škole zapoèeo sopstveni kompjuterski biznis – dizajnirao je i uspešno prodavao softvere.

kompleksnijim gradivom i težim zadacima – onim koji su „korak ispred njihovih aktuelnih kompetencija“; (b) moguænost samostalnog uèenja i prouèavanja u domenu za koji su zainteresovani i koji su sami izabrali; (c) korišæenje diskusije u nastavi, èime je zadovoljena njihova potreba za lièni angažmanom i kritièkom analizom; (d) priliku da se u nastavi bave „stvarnim“, životno relevantnim problemima[55] i da primenjuju steèene veštine i znanja; (e) prelazak sa tradicionalnih metoda procene znanja na formativno ocenjivanje, gde je naglasak na procesu, koliko i na produktu uèenja, i gde su uèenici dobijali povratne informacije i priliku da poprave svoj rad.

Ciljevi povezani sa akademskim postignuæem. Bivši podbacivaèi su smatrali da je preokret ka školskoj uspešnosti između ostalog podstakla i promena u naèinu na koji su opažali ocene i druge indikatore akademskog postignuæa. Do ove promene je došlo kada su daroviti podbacivaèi formulisali ciljeve koji su im lièno važni, a povezani su sa akademskim postignuæem. Umesto brojki bez stvarne važnosti i smisla, koje u najboljem sluèaju služe da se udovolji drugima i pridobije njihova naklonost i priznanje, dobre ocene su postale naèin da se ostvare lièni ciljevi, kao što su upis na određeni fakultet, potreba da se promeni slika o sebi ili naprosto potreba da se ‘zbaci breme’ školske neuspešnosti kako bi se dobilo više prostora za bavljenje omiljenim aktivnostima.[56]

Nastavnik. Iako su isticali važnost svih prethodno navedenih faktora, ispitanici iz studije Emerikove bili su složni u oceni da je, pojedinaèno gledano, na poboljšanje njihove školske uspešnosti najviše uticao određeni nastavnik. Nastavnik koji je darovite podbacivaèe motivisao na školsko uèenje i akademski uspeh je: (a) opažen kao osoba kojoj je istinski stalo do uèenika (bez obzira na oèigledne razlike u pristupu koje su podrazumevale dijapazon od otvoreno brižnih i empatiènih do strogih, naizgled osornih nastavnika); (b) komunicirao sa uèenicima ‘na ravnoj nozi’ i upuštao se u akademsku razmenu ideja; (c) pokazivao ‘zarazni’ entuzijazam i ljubav prema svom predmetu, kao i ekspertizu u tom domenu; (d) bio fleksibilan i inventivan u metodama poduèavanja i oèekivao aktivno uèešæe uèenika u nastavi; (e) postavljao visoka ali realistièna oèekivanja pred uèenike i kretao se u zoni njihovog narednog razvoja/uèenja.

Promene selfa. Najzad, kao *neophodan* preduslov preobraæanja podbacivanja u uspešnost – dakle, kao faktor koji stoji u multiplikativnom odnosu sa svim ostalim èiniocima – ispitanici su naveli promene u self-konceptu. Bivši podbacivaèi opazili su kod sebe sledeæe promene, za koje smatraju da su im otvorile put

---

[55] To ne isključuèuje tzv. akademske probleme zarad praktiènih. Uèenici su, međutim, imali bolje postignuæe kada su se akademskim problemima bavili na naèin na koji to èine „pravi“ nauènici.

[56] Neki daroviti podbacivaèi su, naime, uvideli da im neuèenje i neobavljanje školskih zadataka zapravo oduzima vreme i energiju koje mogu da ulože u druge aktivnosti. Kako jedan ispitanik objašnjava: „Dovoljno je da odvojiš malo više vremena za školu. U suprotnom, dolazi do trvenja, napet si, i to što radiš je kontraproduktivno. Sada u stvari imam više vremena da se bavim onim èime ja hoæu, jer nemam nikakvu frku [u vezi sa školom]“ (Emerick, 1992).

ka akademskom uspehu: (a) stekli su više samopouzdanja i prevazišli unazađujuæe efekte perfekcionizma; (b) poèeli su da doživljavaju visoko školsko postignuæe kao lièni uspeh i liènu odgovornost; (c) stekli su sposobnost da proniknu u faktore sopstvenog podbacivanja. Iako nisu znali odakle je taèno poticala ta sposobnost da sagledaju stvari (pa i sebe) iz šire perspektive, ispitanici su je procenjivali kao izuzetno važnu za prevazilaženje podbacivanja.

Emerikova na kraju primeæuje da su bivši podbacivaèi iz njene studije posedovali neke od karakteristika tipièih za kreativne darovite osobe – naime, nezavisnost mišljenja i suđenja, spremnost da se prihvate rizici i istrajnost u ostvarivanju svojih ciljeva (Emerick, 1992; uporediti sa prikazom na str. 60). Prema onome što znamo o podbacivanju darovitih osoba, navedene crte su mogle doprineti tome da ispitanici Emerikove postanu podbacivaèi, ali se takođe stièe utisak da su – posle određenih promena u selfu i školskom setingu (nastavi, gradivu i nastavniku) – upravo ove karakteristike liènosti poslužile kao uporište za prevazilaženje podbacivanja.

Strategije i intervencije za preobraæanje podbacivanja u uspešnost

Kakve se pouke mogu izvuæi iz istraživanja Emerikove i Pitersonove, tj. iz iskustava (darovitih) osoba koje su, uslovno reèeno, spontano prevazišle hronièno podbacivanje? Na šta se moraju usmeriti sistematski napori da se reši ovaj problem?

Osim što ilustruju raznovrsnost faktora i kompleksnost procesa koji su doveli do pozitivnog preobražaja u ispitivanim grupama, prikazani podaci sugerišu da prevazilaženje podbacivanja iziskuje promene u samom podbacivaèu (promene selfa), kao i specifièan kvalitet školskog/akademskog i porodièno okruženja. Ovakav zaključak sasvim je u skladu sa našim saznanjima o uzrocima podbacivanja, tj. sa èinjenicom da nastanku podbacivanja doprinose, s jedne strane, nedostaci samog podbacivaèa, a s druge strane, neadekvatan odgovor sredine na potrebe (darovitog) uèenika (videti zaključak prethodnog odeljka).

S obzirom na to da se èinioci podbacivanja mogu razvrstati u dve velike grupe (videti tabele 3.4a i 3.4b na str. 147), tradicionalno se pravi i podela na dve vrste intervencija za rešavanje ovog problema. U prvu grupu spadaju intervencije *usmerene na podbacivaèa* (counseling interventions), tj. intervencije koje putem savetovanja i (tehnika) modifikacije ponašanja nastoje da pomognu darovitom podbacivaèu da prevaziđe sopstvene probleme i nedostatke – da promeni sliku o sebi, stekne više samopouzdanja i izgradi odgovarajuæe veštine uèenja i organizacije; drugu grupu, pak, èine intervencije *usmerene na školu* i obrazovni proces – na promenu uslova i naèina rada sa (darovitim) uèenicima koji podbacuju (instructional/educational/school-centered interventions) (Baum, Renzulli & Hébert, 1995; Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000). Međutim, u skladu sa stanovištem da su uzroci podbacivanja gotovo uvek višestruki i da podbacivanje proizlazi iz interakcije intra- i interpersonalnih fak-

tora, savremeni istraživaèi zagovaraju tezu da jedine efikasne mogu biti *multidimenzionalne intervencije* (multi-faceted interventions) koje su krojene spram individualnih potreba (darovitog) uèenika koji podbacuje. Koji su osnovni koraci i uporišne taèke efikasne strategije za prevazilaženje podbacivanja?

Nalaženje putokaza i pokretaèa. Kako primeæuju Menks i Kacko (Mönks & Katzko, 2005), „prilika za intervenciju proizlazi iz identifikacije razloga koji stoje iza diskrepance između uèenikovih sposobnosti i njegovog postignuæa“. Stoga je prvi korak na putu ka prevazilaženju podbacivanja svakako sistematska analiza problema – moguæih uzroka i sveukupne dinamike podbacivanja u sluèaju konkretnog uèenika. Analiza problema svakako ukljuèuje identifikaciju podbacivaèevih slabih taèaka – domena u kojima je potrebno izgrađivanje određenih kompetencija i osnaživanje aktuelnih kapaciteta – ali isto tako podrazumeva otkrivanje jakih strana, koji uèenika mogu ‘povuæi iz razvojnog gliba’.[57] Važan aspekt ovog koraka predstavlja i analiza motivacije uèenika koji podbacuje. Prema preporuci Vitmorove (Whitmore, 1986), potrebno je pažljivo posmatrati uèenika u razlièitim setinzima kako bi se utvrdilo koji intelektualni zadaci angažuju njegovu pažnju i podstièu na istrajnije ulaganje napora, a koji faktori umanjuju uèenikovu spremnost da se do kraja posveti nekom zadatku.

Poruka savremenih istraživaèa je jasna: iako prevazilaženje podbacivanja podrazumeva dopunu i potporu u domenu nedostataka, fokus intervencije bar jednako mora biti na snagama i interesovanjima uèenika, buduæi da oni predstavljaju pogonsku silu promene (Baum, Renzulli & Hébert, 1995; Emerick, 1992; Hébert & Olenchak, 2000; Whitmore, 1986). U nastojanju da se identifikuju ove ‘klice uspeha’ neophodno je otvoriti oèi i za one intelektualne aktivnosti koje ne dolaze do izražaja u nastavi i na testu; nažalost, iskustva darovitih podbacivaèa pokazuju da škola èesto previđa/propušta da istraži ekstrakurikularne indikatore potencijala, ili ih tretira kao deo problema umesto kao odraz uèenikove motivisanosti i sposobnosti za uèenje (Emerick, 1992).

Formiranje partnerstva i plana akcije. Iako uèenik koji podbacuje najèešæe nije sam inicijator intervencije, njena efikasnost se zasniva na tome da on postane aktivan i odgovoran uèesnik u procesu preobraæanja podbacivanja u uspešnost – deo rešenja, a ne samo „problem koji èeka da bude rešen“ (Emerick, 1992). U skladu s tim, nakon poèetne analize problema, inicijator intervencije (psiholog, nastavnik ili roditelji) ima zadatak da podeli svoja zapažanja sa uèenikom, da mu ukaže na to gde vidi problem i njegove moguæe uzroke, te da ispita do koje se mere uèenik slaže sa iznetim pretpostavkama i koliko je (ne)zadovoljan svojim aktuelnim postignuæem; ukoliko uèenik potvrdi da je problem podbacivanja „stvaran“ i izrazi spremnost da se tim problemom bavi, inicijator intervencije æe ga uèvrstiti u uverenju da je promena moguæa i staviti

[57] Smatram da podbacivanje predstavlja svojevrstan ‘razvojni glib’ zato što stoji na putu punoj aktualizaciji sposobnosti, pa time i aktualizaciji selfa.

na raspolaganje svoju podršku i pomoæ u procesu prevazilaženja podbacivanja (Whitmore, 1986). Empirijski podaci takođe sugerišu da je – bar kad su u pitanju daroviti podbacivaèi – dobro uèeniku dati priliku da sam istražuje problem podbacivanja: moguænost da se sopstveni problem prouèava kao intelektualno izazovna akademska tema pokazala se u studiji Baumove i saradnika (Baum, Renzulli & Hébert, 1995) kao izuzetno delotvorna intervencija koja promoviše samorazumevanje, olakšava suoèavanje sa oseæanjima vezanim za podbacivanje i pruža uèeniku uvid u spektar raspoloživih rešenja.

Osim promovisanja uèenika u merodavnog aktera promene (formiranja partnerstva između podbacivaèa i inicijatora intervencije), prevazilaženje podbacivanja nalaže da se formira i partnerstvo na liniji roditelji-škola. Ukoliko je škola inicijator intervencije, odgovorno osoblje treba da se postara za to da roditelji budu obavešteni o obrazovnim potrebama (darovitog) uèenika koji podbacuje, te uključeni u predstojeæi proces prevazilaženja problema; i obrnuto – ako roditelji pokreæu bitku protiv podbacivanja, strateški je važno da obezbede savezništvo sa školskim osobljem i podršku nastavnika koji su u neposrednom kontaktu sa detetom (Emerick, 1992; Fehrenbach, 1993; Whitmore, 1986). Takođe, treba imati u vidu nalaz da uèešæe psihologa u planiranju i implementaciji interventnih programa znaèajno doprinosi njihovoj uspešnosti (Fehrenbach, 1993).

Formiranjem partnerstva između uèenika, roditelja i škole (nastavnika i psihologa) stvoren je preduslov da se preduzme sledeæi ključni korak na putu od podbacivanja ka uspešnosti, naime, zajedniècko (timsko) pravljenje plana akcije, tj. definisanje željenih ishoda i razmatranje i specifikovanje konkretnih mera da se oni ostvare. Komunikacija između roditelja i nastavnika, te verifikacija relevantnih informacija i zaključaka koju vrši sam podbacivaè omogućavaju da se stvori potpunija slika o njegovim motivacionim i akademskim karakteristikama, pa i da se za tog uèenika osmisli najprimereniji interventni program.

Akcija: obuhvatna promena procesa uèenja. Iako efikasna strategija za prevazilaženje podbacivanja mora biti individualizovana – skrojena po meri uèenika i uz uvažavanje specifične konstelacije etioloških faktora u svakom pojedinaènom slučaju, određene intervencije se potvrđuju kao delotvorne za veliki broj darovitih uèenika koji podbacuju. Prema raspoloživim istraživaèkim podacima, okosnicu efikasne strategije za prevazilaženje podbacivanja – kada je reè o darovitim uèenicima – trebalo bi da èini *odgovarajuća kombinacija* dole prikazanih intervencija.

a) Uspostavljanje mentorskog odnosa. Zahvaljujući Torensovoj longitudinalnoj studiji (Torrance, 1984 i Torrance et al., 1998, prema Hébert & Olenchak, 2000), imamo prilično čvrste empirijske dokaze da postojanje mentora statistički znaèajno doprinosi uspešnosti – kreativnoj produktivnosti – darovitih osoba u odraslom dobu. I, premda se relativno mali broj studija bavio uspostavljanjem mentorskog odnosa kao specifičnom strategijom za prevazilaženje podbacivanja, postojeæi rezultati dosledno ukazuju na to da rad s mentorom ima pozitivno

dejstvo na akademsko postignuæe darovitih podbacivaèa, te da predstavlja efikasnu intervenciju za preobraæanje podbacivanja u uspešnost (Baum, Renzulli & Hébert, 1995; Fehrenbach, 1993; Ford, 1993; Hébert & Olenchak, 2000). Koji aspekti mentorskog odnosa (najviše) doprinose poboljšanju postignuæa? Prema nalazima koje iznose Eber i Olenèak (Hébert & Olenchak, 2000), mentorski odnos je delotvoran utoliko što pored akademske razmene obezbeđuje „doslednu i personalizovanu socijalnu/emocionalnu podršku i zalaganje [za štiænika] koje prevazilazi ono što se vezuje za uobièajen odnos nastavnik-uèenik“. Kako nalaze ovi autori, važnu karakteristiku dobrog mentora predstavlja sposobnost da se uzdrži od preuranjenog vrednovanja (osuđivanja), da „sagleda i ono što je iza podbacivanja i usmeri se na jake strane svog štiænika“. Mentorstvo, osim toga, omogućava da se uèenjem po modelu usvoji ponašanje koje vodi uspešnosti u određenom domenu i da se darovit uèenik, eksplicitno ili implicitno, uputi u ezoteriène aspekte tog domena.

b) Uvođenje „ko-kurikularnih aktivnosti“. Kako pokazuje studija Emerikove, vanškolska – *ekstra*kurikularna – interesovanja i aktivnosti mogu da odigraju znaèajnu ulogu u spontanom prevazilaženju akademskog podbacivanja darovitih. Kada, pak, planski intervenišemo da bi se rešio ovaj problem, ključno mesto treba da pripadne takozvanim *ko-kurikularnim* aktivnostima (cocurricular activities) – aktivnostima koje se naslanjaju na redovni školski program, a kojima se taj program *proširuje* na prouèavanje srodnih oblasti i problema (Hébert & Olenchak, 2000). Važan aspekt ko-kurikularnih aktivnosti predstavlja mogućnost izbora konkretne teme i naèina na koji æe ona biti obrađena. Veæina darovitih podbacivaèa, naime, doživi akademski procvat kada im se pruži prilika da se bave *stvarnim problemima* iz *oblasti koja ih interesuje* i da pri tom koriste *sebi svojstven stil uèenja* (Baum, Renzulli & Hébert, 1995; Emerick, 1992; Fehrenbach, 1993). Ko-kurikularne aktivnosti, dakle, povezuju spontani intelektualni angažman uèenika sa ostvarivanjem propisanih obrazovnih ciljeva, pružajući uèenicima doživljaj da „ozbiljan rad ne mora biti averzivan i otuđen“ (Hébert & Olenchak, 2000).[58]

c) Akceleracija i poveæavanje izazova. Najèešæa reakcija nastavnika i roditelja na slab školski uspeh jeste podsticanje ili primoravanje uèenika na besomučno ponavljanje gradiva (vežbanje ili „sedenje s knjigom dok ne nauèi“), uz neobaziranje na nivo njegovih sposobnosti. Ako se, međutim, radi o darovitom uèeniku koji podbacuje, daleko efikasnija æe biti ‘kontraintuitivna’ strategija – ona koja se sastoji u pojaèavanju izazova složenijim zadacima i pružanjem mogućnosti da se brže napreduje kroz redovni školski program (Emerick, 1992; Rimm & Lovance, 1992). Ne treba, naime, zaboraviti da (relativno) slab uspeh darovitih uèenika može biti posledica dosade, koja se, pak, uspešno otklanja

[58] Uvođenje ko-kurikularnih aktivnosti predstavlja zapravo jedan vid obogaćivanja. S obzirom na to da se oslanjaju na specifiène sposobnosti i interesovanja uèenika, ko-kurikularne aktivnosti se svakako mogu okarakterisati kao „relevantna akademska dopuna“ (videti diskusiju na str. 119).

akceleracijom. Akceleracija se može pokazati kao delotvorna intervencija za poboljšanje školskog postignuća èak i ako podbacivaè ima izvesne 'rupe u znanju': opravdano je pretpostaviti da će darovit uèenik, kad uvidi da su mu neka baziena ('prosta') znanja i veština potrebni kako bi obavio složeniji, intrinzièki motivišući zadatak, ove sa lakoćom 'u hodu' savladati. Akceleracija se, međutim, ne preporuèuje za uèenike koji, pored natproseènog IQ-a, imaju izrazite deficite u određenoj sferi kognitivnog funkcionisanja ili ispoljavaju ozbiljne probleme u ponašanju, kao ni za uèenike koji, usled karakteristika liènosti ili porodiènih prilika, nisu spremni da prihvate rizik i izazov ubrzanog školovanja (Rimm & Lovance, 1992). Rezimirajući rezultate svog istraživanja, Rimova i Lavensova procenjuju da se „uprkos [ovim] ograniènenjima, akceleracija potvrdila kao veoma efikasna u pružanju podstreka deci èije je podbacivanje prouzrokovano ili pogoršano neizazovnim kurikulumom" (Rimm & Lovance, 1992).

d) Obezbeđivanje odgovarajućih socijalnih uslova uèenja. Kao što interakcija sa vršnjacima koji nemaju i ne cene visoko školsko postignuće može doprineti pojavi podbacivanja (videti str. 163), tako se pripadnost akademski orijentisanoj vršnjaèkoj grupi može pozitivno odraziti na uspeh podbacivaèa. Prema nalazima Bauma i saradnika (Baum, Renzulli & Hébert, 1995), prilika da se sarađuje (ne da se takmièi) sa drugim darovitim uèenicima i prihvaćenost među vršnjacima koji visoko vrednuju saznanje i postignuće predstavljaju snažan faktor u razbijanju obrasca podbacivanja. Ukljuèivanje darovitog podbacivaèa u grupu vršnjaka koji su angažovani naprednim akademskim aktivnostima, može se, dakle, uvrstiti u red efikasnih intervencija za prevazilaženje podbacivanja. Pri tom je, međutim, važno da se radi o vršnjaèkoj grupi u kojoj ne vladaju visoko kompetitivni odnosi, jer bi takva socijalna klima, po svoj prilici, samo produbila problem podbacivanja (Whitmore, 1980).

e) Izgrađivanje i unapređivanje samoregulatornih strategija/veština. U velikom broju sluèajeva, podbacivanje darovitih uèenika izvire iz slabih veština uèenja i organizacije, ili se, pak, naslanja na određene specifiènosti u „psihoepistemološkom profilu" (videti str. 145; 152; 154-156). Stoga se upoznavanje darovitih podbacivaèa sa specifiènim strategijama uèenja i samoregulacije ocenjuje kao delotvorna intervencija, bilo da treba pospešiti radnu efikasnost generalno (ako je uzrok podbacivanja u nedovoljnoj razvijenosti samoregulatornih kompetencija) ili samo uèinak na zadacima koji su u disonanci sa podbacivaèevim sklonostima[59] (njegovim epistemološkim profilom ili profilom liènosti) (Baum, Renzulli & Hébert, 1995; Fehrenbach, 1993; Redding, 1990). Imajući u vidu preferenciju darovitih podbacivaèa za holistièko-divergentni stil uèenja,

[59] Polazim od toga da je nemoguće, pa i necelishodno – jer razvoj ne poèiva samo na asimilaciji, već na njenoj optimalnoj ravnoteži sa akomodacijom – da sve školske aktivnosti budu usklađene sa interesovanjima i saznajnim stilom uèenika. Shodno tome, najbliži mi je stav Vitmorove da uèeniku treba omogućiti i podsticati ga da oèuva i zadovolji svoje autentiène saznajne potrebe, ali i da se prilagodi izvesnim ograniènenjima koje nameće škola (videti str. 157).

Reding (Redding, 1990), na primer, preporuèuje da se ovi uèenici „obuèe veštinama neophodnim za uspeh na zadacima koji zahtevaju doslovno upamæivanje, analizu detalja i konvergentno rešavanje problema. […] Podbacivaèi moraju eksplicitno da se uèe strategijama kojima æe modifikovati svoj idiosinkratièni stil uèenja, radne navike i temperament, kako bi postali uspešni u okviru školskog sistema."

U nastavku teksta dat je tabelarni pregled preporuèenih mera za rad sa darovitim podbacivaèima.

tabela 3.8 – Pregled ključnih koraka i preporuka za prevazilaženje podbacivanja

Koraci	Preporuke (za psihologe, nastavnike i roditelje)
analiza problema: nalaženje putokaza i pogona	• Sistematski analizirajte problem posmatrajuæi dete u različitim setinzima: ▪ Utvrdite šta su jake strane i interesovanja 'podbacivaèa', a koje aspekte funkcionisanja treba unaprediti (Emerick, 1992) ▪ Utvrdite šta su motivišuæi, a šta demotivišuæi činioci; koji intelektualni zadaci pobuđuju i dugotrajno angažuju uèenikovu pažnju; koji faktori smanjuju njegovu spremnost da se do kraja posveti zadatku (Whitmore, 1986)
formiranje partnerstva i plana akcije	• Ključite uèenika u proces prevazilaženja podbacivanja – stavite ga u ulogu aktivnog i odgovornog uèesnika: ▪ Podelite svoja zapažanja sa detetom; ukažite mu na to šta smatrate 'problematičnim ponašanjem' i moguæim uzrocima; zamolite ga da ispravi eventualne greške u tim zapažanjima i da oceni da li ste prepoznali realan problem i njegove stvarne uzroke; u opuštenoj atmosferi, bez prekorevanja i posramljivanja, ispitajte koliko je uèenik nezadovoljan, odnosno rad da eliminiše 'problem'; nedvosmisleno mu prenesite svoje uverenje da æe uz dovoljno samodiscipline uspeti u tome; stavite na raspolaganje svoju podršku i pomoæu iznalaženju naèina da se problem reši (Whitmore, 1986) ▪ Pružite uèeniku priliku da istražuje problem podbacivanja (Baum et al., 1995) • Ključite roditelje/školsko osoblje u proces prevazilaženja podbacivanja; obezbedite podršku i stručnu pomoæ psihologa (Emerick, 1992; Fehrenbach, 1993; Whitmore, 1986) • Timski osmislite plan i strategiju (skup intervencija, konkretnih mera) za prevazilaženje podbacivanja (Whitmore, 1986)
promena procesa uèenja (konkretne intervencije za darovite 'podbacivaèe')	• Uspostavite mentorski odnos sa uèenikom ili mu obezbedite mentora (Hébert & Olenchak, 2000) • Pružite uèeniku priliku da se bavi "stvarnim" problemima iz oblasti koja ga interesuje i da koristi stil uèenja koji mu najviše 'leži' (Baum et al., 1995; Emerick, 1992; Fehrenbach, 1993) • Obezbedite dovoljno izazovan kurikulum (specijalan program za darovite uèenike) i/ili omoguæite uèeniku da ubrza školovanje (Emerick, 1992; Rimm & Lovance, 1992) • Obezbedite adekvatne socijalne uslove uèenja: pružite uèeniku moguænost da se ključi u grupu akademski uspešnih darovitih vršnjaka (Baum et al., 1995) • Pomozite uèeniku da izgradi ili unapredi strategije samoregulacije i usvoji specifične veštine uèenja i organizacije (Baum et al., 1995; Redding, 1990) • Prema potrebi (u zavisnosti od etiologije podbacivanja), koristite i druge intervencije: individualno, porodično ili savetovanje u vršnjaèkoj grupi; poduèavanje uèenika strategijama rešavanja konflikata i drugim komunikacijskim kompetencijama…

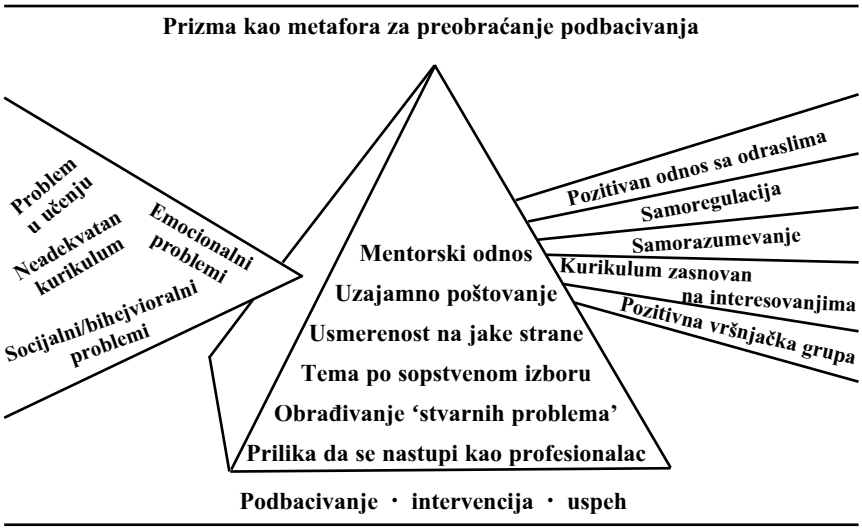
Suština efikasne strategije – efekat prizme. Iz prethodnog izlaganja lako se može zaključiti da je efikasna strategija za prevazilaženje podbacivanja darovitih učenika, premda uvek multifazna i multidimenzionalna, prevashodno zasnovana na tzv. obrazovnim intervencijama ili intervencijama usmerenim na školu (videti podelu na str. 184). Radi se o tome da je, kada su u pitanju daroviti podbacivači, „'odsustvo motivacije' za učenje vrlo često vezano samo za školu, te modifikacije nastavnog procesa, kurikuluma i odeljenske klime mogu proizvesti relativno brze i drastične pozitivne promene u učenikovom stavu prema školi i akademskom postignuću" (Whitmore, 1986). Naravno, pored navedenih intervencija, strategija za prevazilaženje podbacivanja prema potrebi (u zavisnosti od etiologije problema) može da uključuje i druge mere, kao što su savetovanje – individualno, porodično ili u vršnjačkoj grupi – i razvijanje veština iz domena socijalne/komunikacijske kompetentnosti (npr. podučavanje učenika strategijama rešavanja konflikata).

U svakom slučaju, prema oceni Bauma i saradnika (Baum, Renzulli & Hébert, 1995), efikasna strategija za prevazilaženje podbacivanja ne počiva na tome da učenika *primoravamo* na visoko postignuće (po mustri „uči i radi zadatke – imaj dobre ocene – zadovolji nastavnike i roditelje"), nego na tome da mu *omogućimo* i *osposobimo* ga da iskusi uspeh. Sažimajući rezultate svoje opsežne studije o uzrocima podbacivanja i efikasnosti jedne specifične strategije[60] za prevazilaženje tog problema, ovi autori formulisali su *„metaforu prizme"*, koja, po njihovom mišljenju, najbolje dočarava prirodu transformacije podbacivanja u uspešnost (videti sliku 3.1). „Kao što prizma pretvara prozirnu svetlost u boje", objašnjavaju oni, „tako [efikasna intervencija] omogućava da dođe do izražaja skriveni potencijal podbacivača visoke akademske sposobno-sti. [To se postiže] korišćenjem kapaciteta za pozitivnu interakciju između učenikovih sposobnosti, interesovanja, stila učenja i podržavajućeg odnosa nastavnik-učenik" (Baum, Renzulli & Hébert, 1995). Efikasna strategija za prevazilaženje podbacivanja treba da bude usmerena na stvaranje takozvane „ekologije postignuća" (the ecology of achievement)[61] – uslova u kojima uspeva akademski uspeh. Prema nalazima Bauma i saradnika, ekologiju postignuća/uspeha čini interakcija pet faktora, a to su: pozitivni odnosi sa odraslima, razvijene strategije samoregulacije, samorazumevanje, kurikulum zasnovan na interesovanjima učenika i pozitivna vršnjačka grupa.

---

[60] Radi se o tzv. obogaćivanju „Tip III" (Type III Enrichment), koje je predložio Renzuli. Osnovna karakteristika ove obrazovne intervencije jeste to da se učenicima pruža prilika da „postanu stvarni istraživači stvarnih problema, da pri tom koriste odgovarajuće metode rada i da svoje nalaze prikažu stvarnoj publici", čime se učenici zapravo usmeravaju ka kreativnoj produktivosti. U osnovi, strategija čiju su efikasnost ispitivali Baum i saradnici, obuhvatala je gotovo sve intervencije koje se ovde prikazane kao delotvorne za prevazilaženje podbacivanja, naime: mentorski rad, uvođenje kokurikularnih aktivnosti, obezbeđivanje odgovarajućih socijalnih uslova učenja i unapređivanje samoregulatornih veština.

[61] U ovom kontekstu, reč *achievement* se zapravo koristi u značenju „uspeh", pa bi adekvatan prevod bio i „ekologija uspeha".



slika 3.1 – Prizma kao metafora za proces preobraæanja podbacivanja u uspešnost[62] (preuzeto iz Baum, Renzulli & Hébert, 1995)

Podbacivanje s hepiendom: primeri uspešnih intervencija za prevazila enje podbacivanja

Kako bih ilustrovala praktiènu primenu ponuðenih preporuka za prevazilaženje podbacivanja, ovaj odeljak završavam prikazom tri sluèaja darovitih podbacivaèa i konkretnih intervencija koje su omoguæile njihov akademski procvat (prvi primer je preuzet iz Mönks & Katzko, 2005, a druga dva iz Hébert & Olenchak, 2000).

Interesuju ga samo kompjuteri. Kada je Džon imao 9 godina, njegovi roditelji su se obratili za savet Centru za prouèavanje darovitosti pri jednom holandskom univerzitetu. Razlog: Džon je mrzeo školu, interesovali su ga samo televizija i kompjuteri i besomuèno se svađao sa mlađom sestrom. Dve godine ranije Džon je veæ podvrgnut psihološkom ispitivanju koje je ukljuèivalo procenu sposobnosti i dijagnostikovanje bihejvioralnih problema. Tada je utvrđeno da je Džon visoko darovit, a zbog problema u ponašanju mu je preporuèena plejterapija, koja, međutim, za dve godine primene nije donela vidljive rezultate (po proceni majke).

Džon je prilièno nerado prihvatio testiranje u Centru, unapred ocenjujuæi da se radi samo o nizu glupih pitanja. Ipak, na Vekslerovom testu inteligencije postigao je rezultate koji su varirali od proseènih do izuzetno visokih (u zavis-

[62] U originalu: The Prism Metaphor for Reversing Underachievement.

nosti od subtesta): veoma visok skor Džon je imao na Aritmetici, a na Pamæenju cifara je osvojio maksimalan broj poena. Uprkos otporu prema testiranju, bio je vidno motivisan za ovu vrstu zadataka i nije bilo sumnje da su njegova strast brojke. Isto tako je bilo jasno da Džon nije podjednako zainteresovan za sve saznajne aktivnosti i da interventni obrazovni program mora da se zasniva na onim domenima za koje postoji najjaèa unutrašnja motivacija. Psiholozi u Centru su takođe smatrali da unapređenje Džonovog socioemocionalnog, a ne samo akademskog funkcionisanja treba da se osloni na ove zdrave delove lièlnosti.

Shodno ovoj analizi problema i njenim zaključcima, u Centru su se potrudili da pronađu školu u kojoj æe Džon moæi da radi na kompjuteru uz superviziju nastavnika i u kojoj æe biti prihvaæen (obezbeđivanje adekvatnih socijalnih uslova uèenja). Jedan mlad nastavnik, zaljubljenik u kompjutere, pristao je da radi sa Džonom na pravljenju kompjuterskog programa za mlađe uèenike (uspostavljanje mentorskog odnosa; uvođenje ko-kurikularne aktivnosti). Između ostalog je bilo zamišljeno da Džon kroz ovu aktivnost spozna zadovoljstvo i nagrađujuæe dejstvo pružanja pomoæi drugim uèenicima.

Ubrzo nakon implementacije ovakvog interventnog programa Džon je poèeo sa zadovoljstvom da odlazi u školu. Tri godine kasnije uspešno je prešao na sledeæi nivo obrazovanja: imao je odlièan uspeh iz aritmetike, ali i drugih predmeta, te solidno razvijene socijalne veštine. Danas Džon ima 22 godine; u roku od godinu dana završio je magistarske studije iz informatike i sada namerava da doktorira na èistoj matematici.

Kako primeæuju Menks i Kacko, Džonova izuzetna sposobnost i intrinzièka motivacija za baratanje brojevima i matematiku bile su oèigledne još u prvim razredima osnovne škole. Nažalost, njegova prva škola niti je umela, niti je bila voljna, da izađe u susret posebnim potrebama ovog uèenika – naprotiv, odahnuli su kada je Džon ispisan i prebaèen u drugu školu. Suština interventnog programa koji je tamo primenjen sastojala se u tome da se ‘raskrèi put’ za definišuæu crtu njegove darovitosti – žudnju za ovladavanjem kompjuterima i brojevima. Džonov kasniji akademski uspeh i dobra psihosocijalna prilagođenost temelje se prvenstveno na moguænosti aktualizacije ovog aspekta selfa.

Približiti se zvezdama. Džekson ima 12 godina i odrasta bez roditelja (majka je u zatvoru; oca ne poznaje), èesto preuzimajuæi njihovu ulogu u odnosu sa mlađom braæom i sestrama. Morao je da ponavlja prvi razred i nadalje imao probleme sa uspehom u gotovo svim predmetima. U èetvrtom razredu je upuæen na psihološku procenu zbog sumnje na poremeæaj ponašanja, ali ova dijagnoza – uprkos zapažanju da je povuèen u kontaktu s odraslima – nije potvrđena. Umesto toga, utvrđeno je da Džekson ima visoko natproseènu neverbalnu sposobnost. Kasnije ispitivanje interesovanja pokazalo je da je Džekson okrenut prirodnim naukama, matematici i spacijalno-mehanièkim aktivnostima, kao što su dizajniranje i konstruisanje predmeta.

Uz saradnju škole,[63] Džekson je najpre uključen u grupu podrške, koja se sastajala jednom nedeljno i u okviru koje su učenici sličnog profila (nepovoljnog ekonomskog i porodičnog statusa i sa akademskim problemima) razmenjivali iskustva, diskutovali o aktuelnim temama i upoznavali se sa strategijama rešavanja konflikata. Istraživači su se zatim postarali za to da pronađu odraslu osobu čija interesovanja odgovaraju Džeksonovim i koja bi mogla da preuzme ulogu mentora. Organizacija 'rekreativne nastave' (poseta muzeju, laboratorijama lokalnog univerziteta i sl.) za Džeksona i njegovog potencijalnog mentora poslužila je stvarnom uspostavljanju i učvršćivanju mentorskog odnosa, ali i tome da se Džekson upozna sa različitim profesionalnim i obrazovnim mogućnostima. Najzad, interventni program skrojen za ovog darovitog podbacivača podrazumevao je sažimanje i diferencijaciju kurikuluma (curriculum compacting and differentiation), što je značilo da Džekson, pošto savlada bazično gradivo, dobija priliku da se bavi složenijim saznajnim aktivnostima iz domena svojih interesovanja (umesto uvežbavanjem i utvrđivanjem jednog te istog gradiva).

Sprovođenje ove obrazovne intervencije zahtevalo je da se Džekson periodično sastaje sa svojim mentorom i jednim od nastavnika, kako bi se napravio formalni dogovor o tome koja znanja i veštine Džekson mora da stekne u okviru svakog predmeta, te kojim 'slobodnim' (ko-kurikularnim) aktivnostima može da se bavi pošto savlada obavezno gradivo. Džekson je ubrzo shvatio i počeo da ceni činjenicu da mu to daje mogućnost da u velikoj meri samostalno upravlja dinamikom svog obrazovanja.[64] Nakon što je ispunio prvu seriju obaveznih zadataka, Džekson je procenio da je dovoljno sažeo redovni kurikulum iz matematike i prirodnih nauka da može da započne ko-kurikularni projekat iz astronomije. Njegova posvećenost i entuzijazam su, doduše, tokom narednih par meseci fluktuirali, ali su mentor i nastavnik zadržali podržavajući stav i pomogli mu da prebrodi trenutke kada se činilo da je „sve samo rad, rad, rad" i kada je počeo da „oseća šta stvarno znači koristiti sopstvene sposobnosti". Do kraja školske godine Džekson je, uz pomoć svog mentora, uspeo ne samo da napravi teleskop, kojim je budno pratio zvezde i planete, nego i da osnuje astronomsku sekciju u svojoj školi.

Izaći iz senke i ući u istoriju. Svojevremeno, Nejtan je mogao biti predstavljen kao mlađi brat jedne darovite odlikašice, koja je preskočila razred i uz to briljira na klaviru. Na specifičan način, on je povremeno ipak uspevao da izađe iz sestrine senke: kad god bi joj na poslu zazvonio pejdžer, njegova majka se, naime, pitala „šta je Nejtan sad uradio?" Nije teško zaključiti da je Nejtan nakupio poprilićan broj ukora i da je njegovo vladanje u školi bilo daleko od

---

63 U ovom slučaju, kao i u sledećem koji prikazujem, inicijatori intervencije su bili istraživači.

64 Pošto je prethodno upoznat sa značenjem i posledicama kršenja ugovora, Džekson je odgovorno vodio računa o tome da ne preuzima obaveze koje ne može da ispuni. Samo jednom u toku godinu dana odbio je da potpiše predloženi ugovor i zahtevao više vremena za obavezno gradivo (što je automatski značilo manje vremena za ko-kurikularne aktivnosti).

„primernog“. U dva navrata je upuæivan na psihološko ispitivanje, ali nijedanput nije utvrđeno postojanje problema u uèenju ili poremeæaja ponašanja. Prilikom testiranja sposobnosti, Nejtan je bio nekooperativan, pa je procenjeno da se dobijeni rezultat ne može uzeti kao validan; ipak, notiran je podatak da se njegov skor kreæe blizu gornje granice proseka, a da je na verbalnim zadacima bio dosledno superioran. Nejtanova svedoèanstva su osim toga otkrivala da je uvek uspevao da ‘namakne’ dovoljno dobre ocene da ne mora da ponavlja razred.

U saradnji sa nastavnicom, istraživaèi su poèeli da kroje obrazovnu intervenciju kojom bi se naglasile Nejtanove verbalne sposobnosti, a smanjila njegova tendencija da ometa nastavu. Uverena da je bar deo Nejtanovih problema povezan sa naglašenim uspesima njegove sestre, nastavnica je insistirala na tome da se i roditelji ukljuèe u planiranje prikladnog interventnog programa. Osmišljavanje takvog programa takođe je podrazumevalo identifikaciju Nejtanovih interesovanja, kako bi se ova ugradila u kurikulum. Primenom jednog inventara utvrđeno je da su ta interesovanja jasno profilisana – štaviše, da Nejtan gaji dugogodišnju fascinaciju amerièkom istorijom,[65] koju su do tada oèito previđali i njegova porodica i škola.

Prikupivši ove podatke i obezbedivši podršku roditelja i direktora, nastavnica je organizovala sastanak kome je prisustvovao i Nejtan i na kome se otvoreno razgovaralo o opcijama koje mu stoje na raspolaganju – u vidu sažimanja baziènog kurikuluma i uvođenja ko-kurikularnih aktivnosti – ukoliko se uzdrži od ometanja nastave. U roku od nekoliko nedelja, istraživaèi i nastavnica su uspeli da mu obezbede i mentora – studenta ameriške istorije, sa kojim se Nejtan sastajao dva puta nedeljno i uz èiju pomoæ je ubrzo formulisao i poèeo da sprovodi svoj projekat: snimanje dokumentarnog filma o ameriškoj istoriji.

Iako su Nejtanov školski uspeh i vladanje tokom godine varirali, on se umnogome držao dogovora i ostao posveæen svom projektu. Na kraju školske godine, imao je postignuæe iznad proseka, kvalifikovao se za specijalni program za darovite, a pažnju odraslih i svojih vršnjaka (koji su svi hteli da se pojave u njegovom filmu) poèeo je da privlaèi na daleko konstruktivniji naèin.

Sluèajevi iz istraživanja Ebera i Olenèaka (Hébert & Olenchak, 2000) jasno ilustruju znaèaj koji za prevazilaženje podbacivanja imaju mentor, sažimanje kurikuluma (što predstavlja svojevrstan vid akceleracije i poveæanja izazova) i ko-kurikularne aktivnosti (povezivanja interesovanja uèenika sa akademskim obavezama). Iako su i Džekson i Nejtan izuzetno cenili trud i reagovali na podršku osoba koje su inicirale intervenciju i asistirale u procesu prevazilaženja podbacivanja, èini se da je za krajnji uspeh preduzetih intervencija posebno važno to što su ovi uèenici sami dobili veæu slobodu i odgovornost u upravljanju svojim obrazovanjem.

---

65 Nejtan je redovno poseæivao lokalni muzej ameriške istorije (smatrao ga je „svojim najboljim prijateljem“) i prikupljao i èitao knjige iz ove oblasti.

Zaključak: prepoznavanje i prevazila enje podbacivanja

Prepoznavanje podbacivanja darovitih učenika nije uvek lak zadatak: s jedne strane, može se desiti da *darovitost prikriva podbacivanje* (onda kada učenik bez stvarnog truda postiže dovoljno dobar školski uspeh da ne pobuđuje 'receptore za brigu' ni svojih roditelja, niti nastavnika); s druge strane, postoji mogućnost da *podbacivanje maskira darovitost* (onda kada svi vide samo detetov neuspeh u školi, a previđaju intelektualni potencijal koji se očituje u vanškolskim interesovanjima i aktivnostima). Pri tom, nažalost, treba imati na umu da se mimo istraživačkih projekata retko preduzimaju sistematski napori za identifikaciju (darovitih) učenika koji podbacuju.

Utoliko pre je važno da školski psiholozi, ali i roditelji i nastavnici, motre na pojavu *diskrepance između kvaliteta intelektualnog angažmana, odnosno postignuća učenika na različitim vrstama zadataka i/ili u različitim setinzima*. Na mogućnost da pred sobom imaju darovitog učenika koji podbacuje ukazaće postojanje značajne razlike između:

a) uspeha na školskim zadacima i uspeha u vanškolskim saznajnim aktivnostima;

b) školskog postignuća (školskih ocena) i postignuća na testovima inteligencije;

c) kvaliteta usmenog i pismenog rada;

d) učinka na relativno jednostavnim zadacima koji zahtevaju pamćenje/reprodukciju i učinka na složenim zadacima koji zahtevaju rezonovanje/sintezu;

e) učinka na konvergentno-analitičkim zadacima, gde postoji jedno tačno rešenje, i učinka na divergentnim zadacima, koji dozvoljavaju originalnost i kreativno izražavanje.

Valjana identifikacija darovitih podbacivača, osim toga, mora uzeti u obzir *procenu ili samoprocenu truda* koji je uložen u određenu intelektualnu aktivnost: postizanje uspeha bez napora sugeriše da učenik funkcioniše 'ispod nivoa' svojih sposobnosti. Najzad, mogućnost grešaka tipa „lažno pozitivan" i „lažno negativan" biće svedena na minimum ako se prilikom „dijagnostikovanja" podbacivanja oslanjamo na *višestruke izvore* informacija i vršimo unakrsnu validaciju relevantnih podataka i zaključaka.

Posle teškog zadatka prepoznavanja podbacivanja, dolazi na red još teži: pokušaj da se ovaj problem prevaziđe i učenik preusmeri na kolosek akademske uspešnosti. „Budući da se faktori koji utiču na razvoj i ispoljavanje podbacivanja razlikuju od učenika do učenika, ne postoji jedan tip intervencije koji bi bio efikasan za sve tipove darovitih učenika koji podbacuju. Pre se može reći da je potreban čitav niz strategija i intervencija kako bismo sistematski pristupili rešavanju ovog problema" (Reis & McCoach, 2000).

Ako bismo ipak pokušali da definišemo osnovna naèela efikasne strategije (interventnog programa) za prevazilaženje podbacivanja darovitih uèenika, onda bi se moglo reæi da takva strategija treba da bude:

a) individualizovana i fleksibilna – delotvoran interventni program ne može se praviti 'konfekcijski', veæ mora biti 'skrojen' po meri uèenika; on treba da odgovara specifiènom profilu i potrebama darovitog podbacivaèa i stoga mora biti utemeljen na sistematskoj analizi uzroènika i sveukupne dinamike podbacivanja u svakom konkretnom sluèaju;

b) zasnovana na snagama i interesovanjima uèenika – iako interventni program mora dotaæi domene u kojima uèenik manifestuje nedostatak, tj. nedovoljnu razvijenost kompetencija, fokus delotvornog programa nisu (samo) slabosti, veæ (i) jake strane i spontana saznajna aktivnost, odnosno interesovanja uèenika, u kojima leži pogonska sila promene;

c) 'partnerska' – premda najèešæe nije inicijator intervencije, uèenik treba da postane protagonista procesa preobraæanja podbacivanja u uspešnost, tj. da preuzme aktivnu i odgovornu ulogu u tom procesu; uspešno prevazilaženje podbacivanja podrazumeva timski rad (partnerstvo uèenik-roditelji-škola) u osmišljavanju i sprovođenju interventnog programa;

d) multidimenzionalna/multifokalna – buduæi da podbacivanje proizlazi iz interakcije intrapsihièkih i sredinskih èinilaca, delotvoran interventni program nije usmeren samo na (promenu) podbacivaèa, veæ na promenu celine obrazovnog procesa: zapravo, potrebno je intervenisati na nivou svih kritiènih komponenata procesa uèenja (odnos nastavnik-uèenik, kurikulum, nastavne metode, socijalna klima u kojoj se uèi, uèenikove strategije uèenja) kako bi se kreirala tzv. „ekologija uspeha" (Baum et al., 1995); drugim reèima, rešenje nije samo u tome da se uèenik „više trudi i da više vežba" (kada ne zadovoljava postavljene kriterijume uspešnosti),[66] veæ da se u njemu samom i njegovom okruženju stvore uslovi u kojima æe doæi do izražaja skriven, suzbijan ili zapušten potencijal tog darovitog podbacivaèa.

Sve u svemu – koje god intervencije da ukljuèuje – proces prevazilaženja podbacivanja treba uèeniku da pruži iskustvo „da su (njegovi) izbori bitni, da se trud isplati i da u njegovoj blizini postoje odrasle osobe koje veruju da je ono što on èini sa svojim talentom važno" (Hébert & Olenchak, 2000).

[66] Ovde citiram preporuku koja se pominje u uvodu za ovo poglavlje (videti str. 125) i koja reprezentuje manje-više tipièn (prvu) reakciju roditelja i nastavnika na podbacivanje.

PERSONALNI ÈINIOCI ŠKOLSKE USPEŠNOSTI I PODBACIVANJA INTELEKTUALNO DAROVITIH I PROSEÈNIH UÈENIKA – EMPIRIJSKA STUDIJA

Skorašnja ispitivanja obrazovnih ishoda u Srbiji mahom daju onespokojavajuæe rezultate (videti npr. Pavloviæ Babiæ & Kuzmanoviæ, 2006a; 2006b; Toškoviæ, 2006),[1] obelodanjujuæi niz propusta u našem obrazovnom sistemu i potkrepljujuæi impresiju da je „epidemija podbacivanja“ zahvatila i naše školstvo. Međutim, i u uslovima koji ne promovišu – ili èak ugrožavaju – akademsku uspešnost, nisu svi podjedanko podložni podbacivanju: kako je utvrđeno u prethodnom poglavlju, u nastanku i razvoju ovog problema nezaobilaznu ulogu igraju intrapersonalni ili individualni èinioci. Stoga je važno pozabaviti se pitanjem šta je to što u sprezi sa određenim karakteristikama našeg školskog sistema, te specifiènog okruženja u kome naši uèenici odrastaju, doprinosi tome da neki (ili mnogi) od njih podbacuju. Drugim reèima, postavlja se pitanje sa kojim je odlikama liènosti povezano podbacivanje intelektualno darovitih, odnosno proseèno inteligentnih uèenika u našoj sredini.

Ovo pitanje predstavljalo je ishodište za empirijsku studiju pod nazivom „Personalni èinioci školske uspešnosti i podbacivanja intelektualno darovitih i proseènih uèenika“, koja je tokom školske 2002/03 i 2003/04 godine sprovedena u 7 beogradskih gimnazija. Studija se sastojala iz dve faze – *preliminarnog* i *glavnog* istraživanja. U naredna dva odeljka opisani su ciljevi i metodološke postavke glavnog dela studije i prikazani rezultati preliminarnog istraživanja, koje je imalo za cilj selekciju ispitanika za konaèni uzorak; rezultatima druge, centralne faze studije posveæen je III deo ovog poglavlja.

I Nacrt studije: šta i kako je ispitivano?

Predmet i ciljevi

Glavni deo studije koncipiran je kao istraživanje sa kontrastnim grupama u kome ukupan uzorak èine èetiri grupe ispitanika: intelektualno daroviti uèenici koji su uspešni u školi (DU), intelektualno daroviti uèenici koji podbacuju (DP),

[1] Radi se o istraživanjima vršenim u okviru međunarodnih studija efikasnosti obrazovnih sistema (kao što su PISA i TIMMS), u kojima je ispitivan proseèan nivo kompetentnosti koji naši uèenici stièu u okviru baziènih školskih predmeta tokom osnovnog ili srednjeg školovanja.

uèenici proseènih sposobnosti koji su uspešni u školi (PU) i uèenici proseènih sposobnosti koji podbacuju (PP).

Osnovni cilj studije bio je da se ispita da li se i na koji naèin ove 4 grupe ispitanika razlikuju u pogledu određenih personalnih karakteristika, naime baziènih dimenzija („velikih pet“) i specifiènih crta liènosti, psihoepistemološkog profila, dispozicije ka originalnosti/kreativnosti i apsorpciji i prisustva disocijacije afekta. U fokusu istraživanja je, dakle, relativno širok spektar afektivno-motivacionih odlika liènosti za koje se može pretpostaviti da u interakciji sa nivoom sposobnosti uèenika, ili neposredno, proizvode razlike u nivou njihovog školskog postignuæa. Glavni predmet ove studije su, prema tome, odlike liènosti uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju, tj. personalni, afektivno-motivacioni èinioci školske uspešnosti i podbacivanja.

Međutim, predmet studije može se definisati i šire. Buduæi da se radi o nacrtu sa kontrastnim grupama definisanim s obzirom na dva kriterijuma – nivo intelektualnih sposobnosti i školsku uspešnost – postoji moguænost i da se ispita da li uèenike razlièitog nivoa sposobnosti odlikuje razlièit sklop osobina liènosti. Tako bi drugi predmet istraživanja bile odlike liènosti intelektualno darovitih i proseènih uèenika, odnosno afektivno-motivacioni èinioci intelektualne darovitosti.

Može se, dakle, oèekivati da æe ovo istraživanje doprineti da se istovremeno rasvetle dva fenomena: *intelektualna darovitost*, kao potencijal da se u kognitivnom/akademskom domenu ostvare visoka postignuæa, i *akademsko podbacivanje*, odnosno pojava diskrepance između nivoa sposobnosti i školskog postignuæa. Stoga je predmet glavnog istraživanja definisan dvojako: to su s jedne strane afektivno-motivacioni korelati intelektualne darovitosti, a s druge strane afektivno-motivacioni èinioci školske uspešnosti i podbacivanja.

Specifièno, ciljevi ovog istraživanja su sledeæi:

1. Utvrditi distinktivne personalne karakteristike intelektualno darovitih uèenika, tj. proveriti da li se i kako intelektualno daroviti i proseèni uèenici razlikuju u pogledu ispitivanih odlika liènosti.

2. Utvrditi specifiènosti profila liènosti uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju, tj. proveriti da li se i kako ove dve grupe uèenika razlikuju s obzirom na ispitivane dimenzije liènosti.

3. Utvrditi distinktivne personalne karakteristike darovitih uspešnih uèenika, darovitih uèenika koji podbacuju, proseènih uspešnih uèenika i proseènih uèenika koji podbacuju (s obraæanjem posebne pažnje na kategoriju darovitih podbacivaèa), tj. proveriti da li se i kako ove èetiri kontrastne grupe razlikuju u pogledu određenih karakteristika i ukupnog profila liènosti.

Varijable i instrumenti

Buduæi da je ovo istraživanje zasnovano na korelacionom nacrtu, ispitivane varijable ne mogu se u strogom smislu klasifikovati kao zavisne ili nezavisne. Iz

ovog razloga, kao i zbog toga što je bitnu odliku istraživaèkog nacrta predstavljalo formiranje namenskog uzorka (tj. selekcija ispitanika u preliminarnoj fazi studije), u prikazu koji sledi korišæena je klasifikacija varijabli na selekcionisane (merene u prvoj fazi istraživanja) i registrovane (merene u konaènoj fazi). U kanoniènoj diskriminativnoj analizi, koja je korišæena kao osnovni metod obrade podataka u glavnom delu istraživanja, varijable na osnovu kojih je formiran uzorak (selekcionisane varijable) imale su status grupišuæih varijabli, dok su varijable registrovane u konaènom istraživanju imale status diskriminišuæih varijabli.

Selekcionisane varijable

Selekcija ispitanika za konaèan uzorak izvršena je uzimajuæi u obzir dve varijable: intelektualnu sposobnost (sa modalitetima darovit/proseèan) i školsku uspešnost (sa modalitetima uspešan/podbacuje).

1. Intelektualna sposobnost. Intelektualna sposobnost je u ovom radu definisana kao sposobnost uviđanja odnosa ili znaèenja (kao specifiènog odnosa između znaka/simbola i oznaèenog), logiènog rezonovanja na razlièitim vrstama sadržaja (verbalnom, matematièkom, perceptivno-figuralnom, fizièko-mehanièkom, bihejvioralnom…), koja je zasnovana na brzini i efikasnosti elementarnih kognitivnih procesa i struktura, a predstavlja znaèajnu komponentu u sposobnosti adapatacije (videti 2. poglavlje). Iako intelektualna sposobnost inaèe predstavlja kontinuiranu, numerièku varijablu, u ovom istraživanju ona je tretirana kao varijabla sa dve kategorije: prva je – intelektualna darovitost, a druga – proseèna intelektualna sposobnost. Varijabla intelektualna sposobnost operacionalizovana je preko postignuæa na dva testa inteligencije: Verbalnoj seriji Borislava Stevanoviæa i bateriji KOG-3.

a) Stevanoviæeva verbalna serija. Test èini pet subtestova – Logièko pamæenje, Klasifikacija pojmova, Tumaèenje narodnih poslovica, Zaključivanje po analogiji i Shvatanje smisla reèenice – koji mere verbalne sposobnosti. Test se pokazao dobrim u predikciji školskog uspeha u poslednjim razredima gimnazija ili srednjih škola, predikciji uspeha na studijama i prilikom profesionalne orijentacije, kad god se radi o zanimanjima koja zahtevaju razvijenije verbalne sposobnosti.

b) KOG-3 – baterija testova inteligencije. Baterija sadrži tri subtesta – Test upoređivanja slika IT-1, koji meri perceptivnu sposobnost (pouzdanost subtesta iznosi .91), Test sinonima-antonima AL-4, koji meri sposobnost verbalnog razumevanja (r= .94) i Test spacijalizacije S-1, koji meri sposobnost vizuelizacije spacijalnih odnosa (r= .92). Baterija je namenjena ispitivanju intelektualnih funkcija odraslih normalnih ispitanika, ali i za utvrđivanje poremeæaja u intelektualnom fukncionisanju. Može se koristiti u profesionalnoj orijentaciji i diferencijalnoj dijagnostici.

U kombinaciji, ova dva testa trebalo bi da daju dovoljno obuhvatnu i – sa stanovišta predmeta istraživanja – valjanu meru intelektualne sposobnosti, buduæi

da zahvataju one aspekte inteligencije koji su najznaèajniji za akademsko postignuæe: verbalne i vizuelno-spacijalne sposobnosti. Kao što je istaknuto u 2. poglavlju, verbalni IQ povezan je ne samo sa uspehom u društvenim naukama i jezicima, veæse pokazao i kao najbolji pojedinaèni prediktor postignuæa u prirodnim naukama (Gustin & Corazza, 1994), a utvrðeno je da verbalno rezonovanje može uèestvovati i u rešavanju matematièkih problema (Winner, 1996). Baterija je ipak dopunjena testom KOG-3 koji zahvata i vizuelno-spacijalne sposobnosti, kako bi se – pored verbalnih sposobnosti – 'pokrio' i drugi bazièni aspekt intelektualnog funkcionisanja (videti str. 89). Iako su vizuelno-spacijalne sposobnosti naèelno slabiji prediktor školskog postignuæa (Bittker, 1991), uzeto je u obzir da spacijalna sposobnost može predstavljati ključnu komponentu matematièke darovitosti i determinantu školskog postignuæa u matematici. Osim toga, uključivanjem ovih neverbalnih testova, obezbeðeno je da uèenici identifikovani kao intelektualno daroviti podbacivaèi nemaju neki specifièan deficit u domenu perceptivnih i spacijalnih sposobnosti koji bi mogao biti odgovoran za njihovo podbacivanje (i time predstavljao konfundirajuæu varijablu).[2]

2. Školsko postignuæe → Školska uspešnost. Školsko postignuæe je u ovom istraživanju operacionalno definisano na osnovu „indeksa školskog postignuæa", koji uključuje nekoliko pokazatelja: proseènu ocenu ispitanika na kraju II razreda gimnazije, proseène ocene na polugodištu i kraju III razreda, te broj nedovoljnih ocena na polugodištu i kraju III razreda. Iako se može prigovoriti da školske (nastavnièke) ocene ne predstavljaju objektivan i valjan pokazatelj školskog postignuæa (u smislu stepena realizacije intelektualne sposobnosti), ne treba zaboraviti da se „funkcionisanje u školi tipièno izražava ocenama" (Bittker, 1991), te da ocene predstavljaju ekološki najvaljaniji pokazatelj školskog postignuæa. Osim toga, naš obrazovni sistem još uvek ne raspolaže standardizovanim objektivnim testovima znanja koji bi mogli da zamene nastavnièke ocene.

Međutim, varijabla kojom se zapravo bavimo u ovom istraživanju nije školsko postignuæe po sebi, veæškolska uspešnost. Školska uspešnost predstavlja „složenu varijablu" koja je definisana s obzirom na dva kriterijuma: intelektualnu sposobnost i školsko postignuæe. Ova varijabla operacionalno je definisana preko relativnog položaja ispitanika u grupi uèenika jednakog nivoa sposobnosti, a s obzirom na školsko postignuæe (indeks školskog postignuæa). Varijabla školska uspešnost ima dve kategorije: uspešnost i podbacivanje. Prvu kategoriju trebalo bi da èine ispitanici koji u poređenju sa ispitanicima istog nivoa sposobnosti (daroviti, odnosno proseèni) imaju najbolje postignuæe (spadaju u gornju treæinu), a drugu, oni koji u poređenju sa ispitanicima istog nivoa sposobnosti imaju najslabije postignuæe (spadaju u donju treæinu odgovarajuæeg poduzorka).[3]

---

[2] Detaljnije o selekciji intelektualno darovitih i proseènih ispitanika videti u II odeljku.

[3] Detaljnije o selekciji uspešnih ispitanika i ispitanika koji podbacuju videti u II odeljku.

Registrovane varijable

U konaènoj fazi istraživanja registrovan je niz varijabli iz afektivno-motivacionog domena. Kako bi se stekao što finiji uvid u profil liènosti ispitanika, u istraživanje su uključene sledeæe varijable:

1. Baziène dimenzije („velikih pet“) i specifiène crte liènosti. Prema petofaktorskom modelu liènosti poznatom pod nazivom *Big Five* bazièno mesto u strukturi liènosti zauzima sledeæih pet dimenzija: neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, saradljivost/dobrodušnost i savesnost.[4] Baziène dimenzije liènosti su pri tom definisane kao nekognitivni, vremenski stabilni i u odnosu na karakteristike uzorka invarijantni dispozicioni konstrukti koji objašnjavaju najveæi deo varijanse individualnih razlika u emocionalnim, interpersonalnim i motivacionim karakteristikama (tj. stilu doživljavanja, ponašanja i stavovima) (Đurièiæ-Joèiæ, Dž amonja-Ignjatoviæ & Kneževiæ, 2004; McCrae & John, 1992). U skladu sa postavkom o hijerarhijskoj organizaciji crta liènosti, na kojoj model *Big Five* poèiva, svaka baziène dimenzija obuhvata niz specifiènih crta ili faceta liènosti. Oslonac u operacionalizaciji baziènih dimenzija i odgovarajuæih užih crta liènosti predstavljala je revidirana forma inventara liènosti NEO (skraæeno NEO-PI-R).

NEO-PI-R: Ovaj inventar liènosti, èiji su autori Kosta (Costa) i Mekre (McCrae), a koji je standardizovan i za našu populaciju, nastao je upravo kao jedan pokušaj operacionalizacije konstrukata modela *Big Five*. Inventar sadrži pet skala koje mere pet baziènih faktora ili domena liènosti (neuroticizam, ekstraverziju, otvorenost, saradljivost i savesnost), te trideset subskala koje mere specifiènije crte ili facete liènosti (po 6 u okviru svakog domena). Nazivi subskala i sadržaj crta koje one mere prikazani su u tabeli P-1.1, koja se nalazi u prilogu 1.

Inventar NEO-PI-R sastoji se od 240 stavki, a ispitanik izražava intenzitet svog slaganja, odnosno neslaganja sa sadržajem stavke (koji se odnosi na različite aspekte ponašanja i doživljavanja, indikativne za određenu crtu) na petostepenoj skali procene. Dosadašnja istraživanja na našoj populaciji pokazuju da inventar poseduje dobre metrijske karakteristike (videti npr. Kneževiæ, Radoviæ & Opaèiæ, 1997). Na uzorku beogradskih gimnazijalaca koji su uèestvovali u ovoj studiji utvrđena je zadovoljavajuća pouzdanost za svih pet skala inventara: Kronbahov koeficijent iznosi á= .90 za skalu neuroticizma; á= .88 za skalu ekstraverzije; á= .88 za skalu otvorenosti; á= .89 za skalu saradljivosti i á= .94 za skalu savesnosti.

2. Psihoepistemološki profil. Zasnovan na teorijskoj pretpostavci da postoje tri osnovna pristupa ili naèina saznavanja realnosti, Rojsov (Royce) konstrukt psihoepistemološkog profila odnosi se na specifiènu hijerarhiju ovih triju pristupa, tj. epistemoloških stilova. Epistemološki stil je pri tom definisan kao „znaèajan

---

[4] Detaljnije o modelu *Big Five* videti u Costa & McCrae, 1995; Đurièiæ-Joèiæ, Dž amonja-Ignjatoviæ & Kneževiæ, 2004; McCrae & John, 1992; Kneževiæ, Radoviæ & Opaèiæ, 1997; McCrae & John, 1992.

integrator liènosti, odnosno faktor liènosti višeg reda koji određuje 'specifièni životni pogled' pojedinca"; svaki epistemološki stil zavisi od specifiène hijerarhije saznajnih procesa i podrazumeva razlièite kriterijume istinitosti (Royce, Mos & Kearsly, 1975). Psihoepistemološki profil operacionalno je definisan kroz poredak skorova na tri skale istoimenog instrumenta (skraæeno PEP).

Rojsov PEP: Upitnik koji treba da pruži „individualni profil epistemološke hijerarhije" ispitanika meri tri faktorske dimenzije – metaforiènost, racionalnost i empiriènost, i daje podatak o njihovom međusobnom odnosu. Kao što je reèeno, ove tri dimenzije zapravo predstavljaju tri osnovna naèina saznavanja realnosti, koji podrazumevaju razlièite saznajne procese i razlièita merila vrednovanja steèenih iskustava i saznanja (videti tabelu P-1.2 u prilogu 1).

Upitnik sadrži 90 stavki (po 30 indikatora za svaku dimenziju), a ispitanik na petostepenoj skali procenjuje koliko dobro određena stavka opisuje njegovo tipièno ponašanje ili mišljenje. Koeficijenti pouzdanosti utvrđeni na uzorku iz ove studije su zadovoljavajuæi i iznose á= .87 za skalu metaforiènosti, á= .69 za skalu racionalnosti i á= .74 za skalu empiriènosti.

3. Sklonost originalnosti i kreativnosti. Polazeæi od pretpostavke da znaèajne i relativno stabilne individualne razlike postoje ne samo u sposobnosti, veæ i u sklonosti ka kreativnom samoizražavanju, te da ove razlike mogu biti povezane sa školskom uspešnošæu, odnosno podbacivanjem, u istraživanje je ukljuèena i mera dispozicije ka originalnosti/kreativnosti. Pod ovim konstruktom prvenstveno se podrazumeva preferencija za nereproduktivne i divergentne zadatke, koji dozvoljavaju visok stepen originalnosti (novine/nekonvencionalnosti) i ekspresivnosti (liènog izražavanja) u rešavanju i odgovoru. Konstrukt je operacionalizovan kroz skor na Skali predsvesne aktivnosti.

Skala predsvesne aktivnosti (SPA): Skala, èiji su autori Holand (Holland) i Berd (Baird), koncipirana je kao instrument koji treba da pruži opštu meru sklonosti originalnosti. Visok skor na ovoj skali podrazumeva da ispitanik efikasno koristi svoje predsvesne procese (tj. da ovi „nisu atrofirali pod uticajem represivnog obrazovanja ili da nisu paralizovani ili iskrivljeni pod dejstvom nesvesnih procesa"), što između ostalog podrazumeva prihvatanje sanjarenja i iracionalnosti kao izvora ideja, preferenciju za novine, veæu sklonost ekspresivnosti i kreativnosti, nezavisnost mišljenja i toleranciju za nejasne i dvosmislene sadržaje (Holland & Baird, 1968).

Skala se sastoji od 38 tvrdnji, za koje ispitanik treba da proceni da li se odnose ili ne odnose na njega, tj. da li su taène ili netaène kada je on lièno u pitanju. Pouzdanost skale utvrđena u ovoj studiji i izražena Kronbahovim koeficijentom iznosi á=.86.

4. Apsorpcija. Konstrukt apsorpcije, prvobitno koncipiran kao stil pažnje (attentional style), danas se interpretira kao crta liènosti koja se odnosi na otvorenost za apsorbujuæa, transformišuæa i imaginativno-intuitivna iskustva (Tellegen & Atkinson, 1974). Osobe koje imaju izraženu crtu apsorpcije mani-

festuju bazièn u potrebu da iskuse pojavni svet tako da to potpuno angažuje resurse pažnje na intrinzièki nagrađujuæi naèin. „Telegen i Etkinson opisuju ovo iskustvo apsorbovanosti kao 'alocentrièan' naèin opažanja koji podrazumeva 'potpunu zainteresovanost' i otvorenost za objekat u svim njegovim aspektima, putem svih èula" (Nelson).

Telegenova skala apsorpcije (TSA): Instrument se sastoji od 34 stavke (za koje ispitanik na petostepenoj skali procenjuje koliko dobro opisuju njegovo ponašanje i doživljavanje) i meri 6 dimenzija apsorpcije. To su: prijemèivost za apsorbujuæ (engaging) stimuluse, sinestezija, pojaèana kognicija, povišena svesnost, samozaborav usled apsorpcije i živost reminiscencije. Alfa koeficijent pouzdanosti za skalu u celini iznosi á=.93, a relativno zadovoljavajuæu pouzdanost pokazuju i subskale (á= .78 za skalu prijemèivosti, á= .81 za skalu sinestezije, á= .69 za skalu pojaèane kognicije, á= .65 za skalu pojaèane svesnosti i á= .75 za skalu samozaborava), sa izuzetkom skale reminiscencije (á= .47).

5. Sklonost disocijaciji afekta. Konstrukt ideoafektivne disocijacije – ovde definisan kao sklonost da se emocionalni sadržaji zanemaruju i/ili teže prepoznaju i obrađuju, te da se umanjuje dejstvo anticipatorne funkcije (što podrazumeva odsustvo planova i zabrinutosti za buduænost) – operacionalizovan je preko Kneževiæevih skala disocijacije i aleksitimije (zajedno skraæeno *Disaleks*). Oba instrumenta koriste petostepenu skalu procene, na kojoj ispitanik određuje u kojoj meri se tvrdnje sadržane u instrumentu odnose na njegovo ponašanje i doživljavanje. Veæi skorovi na ovim skalama ukazuju na veæi nivo disocijacije emocija, odnosno aleksitimièn osti.

Kneževiæeva skala disocijacije: Skala, koju èini ukupno 30 stavki, meri dve dimenzije disocijacije afekta: emocionalnu prazninu i emocionalnu zaravnjenost. Koeficijenti pouzdanosti utvrđeni na uzorku iz ove studije iznose á= .89 za skalu u celini, kao i za subskalu emocionalne zaravnjenosti, odnosno á= .76 za subskalu emocionalne praznine.

Kneževiæeva skala aleksitimije: Skala na osnovu 20 stavki registruje tri dimenzije aleksitimije: teškoæe u identifikaciji emocija, teškoæe u deskripciji emocija i stepen orijentisanosti na emocije (okrenutost od emocionalnih sadržaja). Provera pouzdanosti skale u ovoj studiji dala je sledeæe rezultate: á= .79 za skalu u celini i za subskalu identifikacije emocija; á= .77 za subskalu deskripcije emocija; á= .62 za subskalu orijentacije na emocije.

Osim navedenih varijabli iz domena lièn osti, u istraživanju je registrovana i (psiho)demografska varijabla pol ispitanika, koja je u obradi podataka imala status kontrolne varijable.

Obrada podataka

U skladu sa postavljenim ciljevima i prirodom ispitivanih varijabli (dve ukrštene kategorièke varijable i niz kontinuiranih varijabli), u statistièkoj obradi

podataka po završetku glavne faze istraživanja korišæena je kanonièka diskriminativna analiza sa analizom varijanse.

Celokupna statistièka obrada podataka obavljena je u programu *SPSS for Windows*, verzija 11.5.

Oèekivani doprinosi i ogranièenja istra ivanja

U èemu se sastoje glavni doprinosi ovako koncipiranog istraživanja?

Bilo da se posmatra u okvirima domaæe psihologije, ili u širem kontekstu, ova studija trebalo bi da da bar dva doprinosa. Prvo, za razliku od dosadašnjih kvantitativnih istraživanja, u kojima nije obuhvatno ispitivana liènost uèenika koji podbacuju, ovo istraživanje ima tu prednost što zahvata baziène dimenzije liènosti sa njihovim specifiènim crtama, kao i neke varijable sa preseka kognitivnog i afektivnog domena (psihoepistemološki profil, dispoziciju ka originalnosti/kreativnosti). Drugim reèima, radi se o veoma ekstenzivnom ispitivanju personalnih èinilaca podbacivanja. Osim toga, dosadašnje studije darovitih uèenika koji podbacuju uglavnom imaju to ogranièenje što kao kontrolnu grupu uključuju samo uspešne darovite uèenike. Kao što je istaknuto u 3. poglavlju (videti str. 172), veoma mali broj istraživanja ispitivao je razlike između darovitih i proseènih uèenika koji podbacuju. Struktura uzorka u ovom istraživanju trebalo bi, pak, da nam omogueæi da definišemo *distinktivne personalne karakteristike darovitih podbacivaèa*, poredeæi ovu grupu ispitanika i sa uspešnim darovitim uèenicima, i sa uèenicima proseènih sposobnosti koji podbacuju.

Šta, međutim, predstavlja ključna ogranièenja istraživanja?

Imajuæi u vidu prirodu nacrta, jasno je da se na osnovu dobijenih rezultata ne može zaključivati o kauzalnim vezama između ispitivanih varijabli. Tako, na primer, neæe biti moguæe tvrditi da intelektualna sposobnost determiniše profil liènosti, kao što afektivno-motivacione „èinioce“ uspešnosti i podbacivanja neæe biti moguæe bezrezervno tumaèiti kao determinante ili uzroènike ovih pojava. Pored ovog ogranièenja, treba imati u vidu i to da istraživanjem nisu obuhvaæeni sociopsihološki (porodièni, školski) èinioci školske uspešnosti i podbacivanja, što nas lišava celovitog uvida u prirodu dotiènih fenomena. S tim u vezi, može se izneti i primedba da – suprotno svetskom trendu u ispitivanju podbacivanja, gde se teži fenomenološkim i akcionim istraživanjima (Schultz, 2002a) – ovo istraživanje poèiva na kvantitativnoj metodologiji. Ipak, s obzirom na to da je podbacivanje darovitih osoba kod nas slabo istraživano, èini se da jedna kvantitativna studija usmerena na obuhvatno ispitivanje afektivno-motivacionih odlika darovitih i proseènih podbacivaèa predstavlja adekvatan prvi korak.

II Preliminarno istra ivanje: klasifikacija ispitanika i formiranje uzorka

Kako je nacrt glavnog istraživanja podrazumevao formiranje nesluèajnog, namenskog uzorka, tj. selekciju ispitanika prema unapred utvrðenim kriterijumima, u periodu april-juni 2003. godine sprovedeno je preliminarno istraživanje sa ciljem da se identifikuje odgovarajuæi broj intelektualno darovitih uspešnih uèenika, intelektualno darovitih uèenika koji podbacuju, uèenika proseènih sposobnosti koji su uspešni u školi i uèenika proseènih sposobnosti koji podbacuju. U ovoj fazi istraživanja, testovima inteligencije (Stevanoviæevom Verbalnom serijom i baterijom KOG-3) ispitano je ukupno 1327 uèenika III razreda, iz 7 beogradskih gimnazija, na osnovu èega su identifikovani intelektualno daroviti i proseèni uèenici. U istom periodu, prikupljeni su i podaci o školskom postignuæu ovih ispitanika – kako bi se, u kombinaciji sa postignuæem na testu inteligencije, identifikovali uspešni uèenici i uèenici koji podbacuju.

Identifikacija intelektualno darovitih i proseènih uèenika

Iz uzorka od 1327 beogradskih gimnazijalaca koji su uèestvovali u preliminarnom istraživanju, nakon ocenjivanja testova inteligencije isključèeni su svi oni ispitanici za koje nije dobijena pouzdana procena intelektualnih sposobnosti. To se odnosilo na ispitanike koji su radili samo jedan od dva testa, koji su predali nepotpune listove sa odgovorima,[5] kao i na one u èijem je postignuæu bio primetan veliki rastur (što je sugerisalo da ispitanik nije radio ceo test sa ujednaèenom motivacijom i pažnjom). Inicijalni uzorak iz kog su selekcionisani ispitanici za konaèno istraživanje brojao je nakon ovog postupka 1230 ispitanika.

Kao što se moglo oèekivati s obzirom na èinjenicu da gimnazijalci predstavljaju grupu koja je veæ selekcionisana s obzirom na intelektualnu sposobnost, proseèno postignuæe ispitanika na testovima inteligencije pomereno je udesno (u odnosu na aritmetièku sredinu IQ skale, tj. u odnosu na proseèno postignuæe standardizacionog uzorka koje je reprezentativno za opštu populaciju)[6], i to za oko 10 jedinica IQ-a. U tabeli 4.1 dati su osnovni statistièki podaci o postignuæu inicijalnog uzorka na Verbalnoj seriji i bateriji KOG-3.

---

[5] Buduæi da se na testu inteligencije ne može ni oèekivati da svi ispitanici daju sve odgovore, pod „nepotpunim odgovorima“ podrazumeva se situacija u kojoj ispitanik na celom subtestu ne daje gotovo nijedan odgovor, tj. odgovarajuæi list za odgovore ostavlja praznim.

[6] Zapravo, u sluèaju Verbalne serije, ovo odstupanje od AS moglo bi se pripisati i zastarelim normama, buduæi da je sam test standardizovan upravo na uzorku ispitanika koji su – poput gimnazijalaca – selekcionisani s obzirom na intelektualnu sposobnost, naime na studentima.

tabela 4.1 – Postignuæ inicijalnog uzorka na testovima inteligencije

		IQ na Verbalnoj seriji	IQ na KOGu
N		1230	1230
AS		110.72	109.33
Medijana		111.00	110.00
Mod		113	110
SD		11.728	7.800
Minimum		77	82
Maksimum		141	127
Percentili	20	101.00	103.00
	40	107.00	108.00
	60	115.00	112.00
	80	120.00	116.00
	100	141.00	127.00

Inicijalnim uzorkom obuhvaæeno je 770 devojèica (62.6%) i 460 deèaka (37.4%). Poređenje proseènog postignuæa deèaka i devojèica na testovima intelektualnih sposobnosti pokazuje da, generalno gledano, između ove dve grupe ispitanika nema znaèajnih razlika u pogledu verbalnih sposobnosti. Ipak, na bateriji KOG-3, deèaci imaju malu (1 jedinica IQ skale), ali statistièki znaèajnu ($p < .032$) prednost u odnosu na devojèice, što se može objasniti èinjenicom da ova baterija obuhvata test spacijalne vizuelizacije (S-1), u èemu su muškarci inaèe bolji od žena. Kao što se vidi iz tabele 4.2b, na druga dva subtesta baterije KOG-3 devojèice su ostvarile nešto bolje postignuæe.

tabele 4.2a i 4.2b – Proseèno postignuæe deèaka i devojèica na testovima inteligencije

pol		IQ na Verbalnoj seriji	IQ na KOGu
muški	AS	110.97	109.95
	SD	12.096	7.989
ženski	AS	110.57	108.96
	SD	11.508	7.667

pol		sirovi skor na te stu IT-1	sirovi skor na te stu AL-4	sirovi skor na te stu S-1
muški	AS	22.66	32.71	25.02
	SD	5.867	6.397	4.528
ženski	AS	23.13	34.04	22.13
	SD	5.471	5.850	5.402

Selekcija intelektualno darovitih ispitanika. U nameri da se pojednostavi selekcija intelektualno darovitih i proseènih ispitanika, a da se pri tom uzme u obzir postignuæe ispitnika na svim zadatim subtestovima, izvršena je faktorska analiza 5 subtestova Verbalne serije i 3 subtesta baterije KOG-3. Ovom metodom (analizom glavnih komponenti) potvrðena je prikladnost jednofaktorskog rešenja, a ekstrahovani g-faktor (prva glavna komponenta) objašnjava približno 45% varijanse. Njegova struktura, tj. zasiæenje pojedinih subtestova datim faktorom, može se oèitati iz tabele P-2.1 u prilogu 2.

Svi ispitanici iz inicijalnog uzorka rangirani su po svom standardnom skoru na dobijenom g-faktoru, a najboljih 20% ispitanika klasifikovani su kao intelektualno daroviti. Kada se njihov uèinak na zadatim testovima prevede u jedinice IQ skale, pokazuje se da ispitanici klasifikovani kao intelektualno daroviti imaju proseèan IQ 126.5 na Verbalnoj seriji, i proseèan IQ 117 (približna vrednost) na bateriji KOG-3. U proseku, njihovo postignuæe na Verbalnoj seriji odstupa za 1.35 SD od proseènog postignuæa za ceo uzorak, dok je njihov proseèan uèinak na bateriji KOG-3 pomeren za 0.94 SD od proseka (uporediti tabele 4.3 i 4.1).

tabela 4.3 – Proseèan IQ ispitanika svrstanih u kategoriju „daroviti“

daroviti ispitanici	N	Minimum	Maksimum	AS	SD
IQ na Verbalnoj seriji	246	115	141	126.51	5.794
IQ na KOGu	246	99	125	116.65	4.097

Selekcija ispitanika proseènih sposobnosti. Iako je inicijalno planirano da uzorak uèenika proseène intelektualne sposobnosti èini 20% ispitanika koji se rasporeðuju oko aritmetièke sredine (prvih 10% iznad i prvih 10% ispod proseka za ceo uzorak), usled èinjenice da je proseèno postignuæe èitavog uzorka pomereno za oko 10 jedinica udesno od standardnog proseka IQ skale, u postupak selekcije proseènih ispitanika uvedene su izvesne modifikacije. Kako bi se izbeglo ‘sudaranje’ kategorija intelektualno darovitih i proseènih ispitanika, odluèeno je da se u uzorak uèenika proseènih sposobnosti ukljuèi 10% ispitanika koji se po svom skoru na g-faktoru nalaze neposredno iznad aritmetièke sredine, te prvih 20% ispitanika ispod aritmetièke sredine. Iz ovako definisanog uzorka su potom iskljuèeni svi ispitanici èiji je IQ na Verbalnoj seriji iznosio 115 jedinica ili više, odnosno èiji je IQ na bateriji KOG-3 bio veæi od 112 (vrednosti koje odgovaraju 60. percentilu; videti tabelu 4.1). Na taj naèin, 217 ispitanika iz inicijalnog uzorka klasifikovani su kao uèenici proseènih intelektualnih sposobnosti (među kojima su u daljem postupku identifikovani uspešni uèenici i uèenici koji podbacuju). Kao što se može videti iz tabele 4.4, njihovo proseèno postignuæe izraženo u IQ jedinicama približno odgovara proseènom postignuæu celokupnog inicijalnog uzorka (uporediti sa tabelom 4.1): odstupanje iznosi -0.20 SD za IQ na Verbalnoj seriji, odnosno -0.22 SD za IQ na bateriji KOG-3.

tabela 4.4 – Proseèan IQ ispitanika svrstanih u kategoriju „proseèni“

proseèni ispitanici	N	Minimum	Maksimum	AS	SD
IQ na Verbalnoj seriji	217	100	113	108.36	3.439
IQ na KOGu	217	93	112	107.63	3.737

Identifikacija uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju

Drugi korak u selekciji konaènog uzorka sastojao se u identifikaciji uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju, kako unutar uzorka intelektualno darovitih uèenika, tako i unutar uzorka uèenika proseène sposobnosti. U tu svrhu, od ispitanika iz inicijalnog uzorka prikupljeni su podaci o njihovoj proseènoj oceni sa kraja II razreda gimnazije, a iz odeljenskih dnevnika su uzeti podaci o proseènoj oceni i broju nedovoljnih na polugodištu III razreda, te proseènoj oceni i broju nedovoljnih na kraju III razreda gimnazije. U narednoj tabeli dati su osnovni statistièki podaci o školskom postignuæu ispitanika iz inicijalnog uzorka. Zanimljivo je da, uprkos tome što je raspon ocena relativno veliki (videti minimume i maksimume), vrednost moda iznosi 5.00!

tabela 4.5 – Podaci o školskom postignuæu za inicijalni uzorak

		proseèna ocena na kraju II godine	proseèna ocena na polugoðu III godine	br. nedovoljnih na polugoðu III godine	proseèna ocena na kraju III godine	br. nedovoljnih na kraju III godine
N		1230	1230	1230	1230	1230
AS		4.08	3.76	.57	3.99	.10
Medijana		4.12	3.85	.00	4.08	.00
Mod		5.00	5.00	0	5.00	0
SD		.66935	.81763	1.207	.76849	.414
Minimum		2.20	1.43	0	1.79	0
Maksimum		5.00	5.00	8	5.00	5
Percentili	20	3.50	3.00	.00	3.31	.00
	40	3.92	3.61	.00	3.85	.00
	60	4.50	4.08	.00	4.38	.00
	80	4.73	4.54	1.00	4.71	.00
	100	5.00	5.00	8.00	5.00	5.00

Iako na globalnoj meri intelektualnih sposobnosti (ekstrahovanom g-faktoru) nema znaèajne razlike među polovima, kada se deèaci i devojèice uporede po školskom postignuæu, ispostavlja se da su razlike među njima dosledne i statistièki znaèajne (na svim pokazateljima), i da idu u korist devojèica: kako na kraju II, tako i na polugodištu i kraju III razreda gimnazije, devojèice imaju znaèajno veæe proseène ocene od deèaka.

tabela 4.6 – Proseèno školsko postignuæe s obzirom na pol

pol		proseèna ocena na kraju II godine	proseèna ocena na polugoðu III godine	br. nedovoljnih na polugoðu III godine	proseèna ocena na kraju III godine	br. nedovoljnih na kraju III godine
muški	AS	3.91	3.52	.78	3.78	.13
	SD	.71051	.86290	1.399	.82259	.466
ženski	AS	4.19	3.90	.44	4.13	.08
	SD	.62029	.75425	1.058	.70255	.379

Kakvo je školsko postignuæe uèenika koji su s obzirom na svoj uèinak na testovima inteligencije klasifikovani kao „intelektualno daroviti“ odnosno „proseèni“? Kao što se vidi iz tabela 4.7a i 4.7b, raspon ocena je relativno veliki i u grupi intelektualno darovitih i u grupi proseènih uèenika. Ipak, daroviti uèenici imaju znaèajno veæe proseèno postignuæe od uèenika proseènih sposobnosti.

tabele 4.7a i 4.7b – Školsko postignuæe uèenika iz kategorije „daroviti“ i „proseèni“

daroviti	Minimum	Maksimum	AS	SD
proseèna ocena na kraju II godine	2.73	5.00	4.50	.51283
proseèna ocena na polugoðu III godine	2.15	5.00	4.28	.65071
broj nedovoljnih na polugoðu III god	0	3	.22	.608
proseèna ocena na kraju III godine	2.15	5.00	4.46	.57651
broj nedovoljnih na kraju III godine	0	2	.02	.168

proseèni	Minimum	Maksimum	AS	SD
proseèna ocena na kraju II godine	2.40	5.00	3.99	.65182
proseèna ocena na polugoðu III godine	1.44	5.00	3.64	.76825
broj nedovoljnih na polugoðu III god	0	6	.58	1.157
proseèèna ocena na kraju III godine	1.92	5.00	3.90	.73271
broj nedovoljnih na kraju III godine	0	2	.07	.288

Selekcija 4 kategorije uèenika (DU, DP, PU, PP). Kao što je to uèinjeno sa višestrukim pokazateljima intelektualne sposobnosti (skorovima na subtestovima zadatih baterija), i prikupljeni pokazatelji školskog postignuæa su putem faktorske analize redukovani na jednu jedinstvenu varijablu. Struktura ovog „opšteg faktora školskog postignuæa“ može se oèitati iz tabele P-2.2 u prilogu 2.

Imajuæi u vidu da se kriterijumi ocenjivanja verovatno razlikuju od škole do škole, kao konaèna mera školskog postignuæa uzet je relativni položaj (standardni skor) ispitanika na g-faktoru školskog postignuæa unutar grupe uèenika *koji*

pohađaju istu školu. Ovaj standardni skor korišæen je za klasifikaciju ispitanika u kategorije uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju.

Iz poduzorka intelektualno darovitih uèenika, gornja treæina po školskom postignuæu (82 uèenika) klasifikovani su kao uspešni daroviti uèenici, a donja treæina, kao daroviti uèenici koji podbacuju. Analogna procedura primenjena je i u formiranju uzorka uspešnih uèenika proseène sposobnosti, odnosno uèenika proseène sposobnosti koji podbacuju: unutar poduzorka proseènih ispitanika, gornjih 75 po školskom postignuæu klasifikovani su kao uspešni uèenici, a donjih 75, kao uèenici koji podbacuju.

Kao što se moglo videti u 3. poglavlju, ovaj naèin identifikacije uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju je samo jedan od brojnih koji se koriste u studijama podbacivanja. Njegova prednost je u tome što je relativno jednostavan, a konceptualno odgovara identifikaciji intelektualno darovitih i proseènih uèenika (u oba sluèaja uzima se u obzir relativni položaj u referentnoj grupi). Uzimanjem u obzir indikatora koji pokazuju ispitanikovo školsko postignuæe u tri vremenske taèke, koje 'pokrivaju' period od godinu dana, izbegnuto je da se uèenici klasifikuju kao podbacivaèi na osnovu trenutnog pada postignuæa.

Struktura konaènog uzorka

Do kraja školske godine 2003/2004. istraživanjem su obuhvaæeni gotovo svi selekcionisani ispitanici. Nakon što su iz daljeg toka istraživanja (obrade podataka) isključeni oni koji su predali nepotpune upitnike, konaèan uzorak za glavno istraživanje brojao je 291 ispitanika: 76 darovitih uspešnih, 78 darovitih podbacivaèa, 69 proseènih uspešnih uèenika i 68 proseènih podbacivaèa.

tabela 4.8 – Struktura konaènog uzorka s obzirom na pol

kategorija		pol		ukupno
		muški	ženski	
daroviti	daroviti podbacivaèi	39	39	78
	daroviti uspešni	30	46	76
proseèni	proseèni podbacivaèi	37	31	68
	proseèni uspešni	17	52	69
ukupno		123	168	291

Iz naredne tabele može se videti da se daroviti uspešni uèenici i daroviti podbacivaèi međusobno ne razlikuju znaèajno po inteligenciji, kao što se na ovoj varijabli međusobno ne razlikuju ni proseèni uspešni uèenici i proseèni podbacivaèi.

tabela 4.9 – Proseèno postignuæe na testovima inteligencije za 4 kategorije ispitanika

Kategorija		IQ na Verbalnoj seriji	IQ na KOGu	standardni skor na g-faktoru
daroviti podbacivaèi	AS	126.64	116.42	1.3396035
	SD	4.775	4.371	.32765325
daroviti uspešni	AS	127.08	116.91	1.3827206
	SD	6.887	3.514	.43190717
proseèni podbacivaèi	AS	108.25	107.85	-.2002419
	SD	3.814	3.771	.21863545
proseèni uspešni	AS	109.03	106.91	-.1931498
	SD	3.058	4.256	.16811632

Poslednja tabela u ovom odeljku prikazuje proseèno školsko postignuæe ispitanika iz svake od kontrastnih grupa. Iz ove tabele može se videti da kategorija darovitih podbacivaèa ima nešto bolji školski uspeh od proseènih uèenika koji podbacuju, kao što uspešni daroviti uèenici po svom školskom postignuæu premašuju uspešne uèenike proseènih sposobnosti. Kljuèno je, međutim, da se proseèno školsko postignuæe darovitih podbacivaèa više razlikuje od proseènog postignuæa uspešnih darovitih i proseènih uèenika, nego od školskog postignuæa proseènih uèenika koji podbacuju. Drugim reèima, poduzorci uèenika koji podbacuju se po svom školskom postignuæu jasno izdvajaju od poduzoraka uspešnih uèenika, bez obzira na nivo sposobnosti.

tabela 4.10 – Proseèno školsko postignuæe za 4 kategorije ispitanika

Kategorija		proseèna ocena na kraju II godine	proseèna ocena na polugoðu III godine	proseèna ocena na kraju III godine
daroviti podbacivaèi	AS	3.96	3.51	3.78
	SD	.463	.460	.457
daroviti uspešni	AS	4.89	4.84	4.92
	SD	.157	.176	.119
proseèni podbacivaèi	AS	3.41	2.94	3.17
	SD	.446	.542	.495
proseèni uspešni	AS	4.60	4.41	4.63
	SD	.328	.340	.243

III Rezultati glavnog istra ivanja

Šta smo zahvaljujuæi sprovedenoj studiji saznali o personalnim korelatima intelektualne darovitosti, te èiniocima školske uspešnosti i podbacivanja?

U ovom odeljku pozabaviæu se rezultatima glavnog istraživanja i pokušati da odgovorim na sledeæa pitanja: (1) Da li se i kako intelektualno daroviti i proseèni uèenici razlikuju u pogledu ispitivanih odlika liènosti? (2) Da li se i kako po tim istim dimenzijama razlikuju uspešni uèenici i uèenici koji podbacuju? (3) Da li, najzad, èetiri kontrastne grupe – daroviti uspešni, daroviti koji podbacuju, proseèni uspešni i proseèni koji podbacuju – pokazuju neke specifiènosti s obzirom na ispitivane karakteristike liènosti?

Po èemu se razlikuju intelektualno daroviti i proseèni uèenici?

Posmatrajuæi intelektualnu darovitost „u široj slici“, u 2. poglavlju nastojala sam da pružim sistematièan prikaz dosadašnjih nalaza o specifiènostima u profilu liènosti i psihosocijalnoj prilagođenosti intelektualno darovitih osoba (u prvom redu, dece i adolescenata). No, kakvo svetlo na ova pitanja bacaju rezultati naše studije?

Kako bi se stekao uvid u specifiènosti profila intelektualno darovitih i proseènih uèenika, po završetku glavne faze istraživanja izvedene su dve diskriminativne analize (sa analizama varijanse). U prvoj analizi, razlike između darovitih i proseènih uèenika posmatrane su ‘u krupnom planu’, što znaèi da je u analizu ukljuèeno 12 diskriminišuæih varijabli: skorovi ispitanika na baziènim dimenzijama liènosti koje meri NEO-PI-R, standardni skorovi na dimenzijama koje meri PEP, te globalni skor ispitanika na Skali predsvesne aktivnosti, Skali apsorpcije, Skali disocijacije i Skali aleksitimije. Druga diskriminativna analiza trebalo je, pak, da pruži ‘finiju sliku’ o razlikama između darovitih i proseènih uèenika, jer su ovoga puta kao diskriminišuæe varijable uzete u obzir specifiène facete liènosti koje meri NEO-PI-R (umesto „velikih pet“), odnosno skorovi na subskalama TSA i Disaleks (umesto globalnih skorova na odgovarajuæim instrumentima). U drugoj diskriminativnoj analizi je tako figurisalo ukupno 45 nezavisnih (diskriminišuæih) varijabli.

Rezultati prve diskriminativne analize pokazuju da su specifiènosti darovitih, odnosno proseènih uèenika uoèljive i ‘sa slabijom rezolucijom’. Kao što je prikazano u tabeli 4.11.1, kanonièka diskriminativna funkcija koja ukljuèuje 12 varijabli iz domena liènosti znaèajna je, a koeficijent kanonièke korelacije indikuje da ova funkcija objašnjava oko 12% varijanse.

tabela 4.11.1 – Efikasnost ‘grublje’ diskriminativne funkcije „daroviti-proseèni“

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
dar-pro1	.138	.349	.878	36.735	11	.000

U narednoj tabeli (4.11.2) prikazani su standardizovani koeficijenti i struktura izdvojene diskriminativne funkcije (tj. relativni doprinos pojedinih varijabli u određivanju skora na diskriminativnoj funkciji i korelacije diskriminišuæih varijabli sa funkcijom). Posebnu pažnju treba obratiti na varijable oznaèene zvezdicama, jer se radi o dimenzijama na kojima – prema rezultatima jednofaktorske analize varijanse – postoje statistièki znaèajne razlike među darovitim i proseènim uèenicima.[7]

tabela 4.11.2 – Standardizovani koeficijenti i struktura ‘grublje’ diskriminativne funkcije „daroviti-prosečni“

Standardizovani koeficijenti kanonièke diskriminativne funkcije		Matrica strukture: korelacije između diskriminišuæih varijabli i kanonièke diskriminatvne funkcije	
varijabla (crta liènosti)	funkcija DP1	varijabla (crta liènosti)	funkcija DP1
NEUROTICIZAM	.424	OTVORENOST**	-.575
EKSTRAVERZIJA	.408	ORIGINALNOST*	-.360
OTVORENOST	-1.168	ALEKSITIMIÈNOST*	.340
SARADLJIVOST/DOBRODUŠNOST	.398	SARADLJIVOST/DOBRODUŠNOST*	.312
SAVESNOST	.063	NEUROTICIZAM(*)	.309
METAFORIÈNOST	.084	EMPIRIÈNOST[a]	.260
RACIONALNOST	-.108	METAFORIÈNOST	-.124
EMPIRIÈNOST	-	RACIONALNOST	-.093
ORIGINALNOST-spa	-.199	DISOCIJACIJA AFEKTA	.068
APSORPCIJA-tsa	.745	SAVESNOST	.036
DISOCIJACIJA AFEKTA-disoc	.171	EKSTRAVERZIJA	.031
ALEKSITIMIÈNOST-alex	-.088	APSORPCIJA	.007

Sledi tabela 4.11.3, koja sadrži podatke o položaju grupnih centroida u odnosu na dobijenu diskriminativnu funkciju.

[7] Kao što je to uobièajeno, dve zvezdice podrazumevaju da je p< .01, jedna zvezdica da je p< .05, dok zvezdica u zagradi indikuje da je razlika među grupama neposredno iznad nivoa znaèajnosti .05.

tabela 4.11.3 – Položaj grupnih centroida u odnosu na funkciju DP1 i rezultati *a posteriori* klasifikacije

		Predviđena pripadnost grupi (u%)	
kategorija	funkcija DP1	daroviti	proseèni
daroviti	-.350	63.6	36.4
proseèni	.393	34.3	65.7

Kao što se može oèitati iz tabele 4.11.2, intelektualno daroviti i proseèni uèenici znaèajno se razlikuju na èetiri od ukupno 12 varijabli koje su ukljuèene u prvu diskriminativnu analizu. Na osnovu podataka o strukturi dobijene funkcije i položaju grupnih centroida, može se reæi da razliku između darovitih i proseènih uèenika u prvom redu èine otvorenost za iskustva i sklonost originalnosti – koje su izraženije kod darovitih ispitanika – te nivo aleksitimiènosti i saradljvosti, koji je viši u grupi proseènih uèenika.

Pre diskusije ovih nalaza korisno je razmotriti i rezultate druge diskriminativne analize. Kakvu sliku o razlikama između intelektualno darovitih i proseènih uèenika dobijamo ako umesto globalnih skorova (širih crta) u analizu ukljuèimo specifiènije mere koje daju NEO-PI-R, TSA i Disaleks? Kao što se moglo oèekivati, kanonièka diskriminativna funkcija je i ovog puta znaèajna, a vrednost kanonièke korelacije je veæa nego u prvoj analizi i ukazuje na to da dobijena funkcija objašnjava oko 29% varijanse (videti tabelu 4.12.1).[8]

tabela 4.12.1 – Efikasnost ‘finije’ diskriminativne funkcije „daroviti-proseèni“

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp2	.410	.539	.709	91.762	44	.000

Položaj grupnih centroida s obzirom na diskriminativnu funkciju dat je u tabeli 4.12.2. Ista tabela prikazuje i rezultate *a posteriori* klasifikacije, koji govore da bi (u proseku) 72.9% ispitanika bilo taèno svrstano u kategoriju darovitih, odnosno proseènih uèenika na osnovu skorova na ispitivanim dimenzijama liènosti.

tabela 4.12.2 – Položaj grupnih centroida u odnosu na funkciju DP2 i rezultati *a posteriori* klasifikacije

		Predviđena pripadnost grupi (u%)	
kategorija	funkcija DP2	daroviti	proseèni
daroviti	-.602	71.4	28.6
proseèni	.677	25.5	74.5

[8] Rezultati Boksovog testa pokazuju da postoje znaèajne razlike između grupe darovitih i proseènih ispitanika (F=1.169; p< .000), pri èemu ova druga pokazuje veæu heterogenost u pogledu ispitivanih dimenzija liènosti.

U narednoj tabeli je u dva stupca prikazana struktura dobijene diskriminativne funkcije, pri èemu su zvezdicama obeležene sve one varijable za koje je analizom varijanse utvrđeno da statistièki znaèajno razlikuju darovite i proseène ispitanike.

tabela 4.12.3 – Struktura 'finije' diskriminativne funkcije „daroviti-proseèni"

Matrica strukture: korelacije između diskriminišuæih varijabli i kanonièke diskriminatvne funkcije			
stubac 1: varijabla (crta liènosti)	funkcija DP2	stubac 2: varijabla (crta liènosti)	funkcija DP2
IDEJE**	-.436	KOMPETENCIJA	-.098
VREDNOSTI**	-.299	PRAVEDNOST/ISKRENOST	.091
ASERTIVNOST**	-.296	POJAÈANA KOGNICIJA	.090
FANTAZIJA**	-.264	EMOCIONALNA PRAZNINA	.077
DRUŽELJUBIVOST**	.241	METAFORIÈNOST	-.072
BLAGA NARAV**	.241	POSTIGNUÆE	-.063
ORIJENTACIJA NA EMOCIJE*	.221	TOPLINA	.060
ALTRUIZAM*	.214	POTRAGA ZA UZBUĐENJEM	.057
VULNERABILNOST*	.211	ŽIVA REMINISCENCIJA	.055
ORIGINALNOST*	-.209	DESKRIPCIJA EMOCIJA	.055
DEPRESIVNOST*	.185	IMPULSIVNOST	.054
AKCIJA(*)	-.173	RACIONALNOST	-.054
RED	.171	AKTIVITET	-.052
EMOCIJE	-.156	SINESTEZIJA	.027
EMPIRIÈNOST(a)	.151	PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE	-.022
IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.144	POVERENJE	.022
ANKSIOZNOST	.132	DISCIPLINA	-.017
SAMOUSREDSREĐENOST	.117	DUŽNOST	-.016
SKROMNOST	.110	POZITIVNE EMOCIJE	.011
UÈTIVOST/POPUSTLJIVOST	.104	POVIŠENA SVESNOST	-.008
PROMIŠLJENOST	.103	EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	.006
SAMOZABORAV	-.102	ESTETIKA	.004
HOSTILNOST	.102	a Ova varijabla nije korišæena u analizi.	

Koje su to dimenzije liènosti na osnovu kojih se najbolje može odrediti da li ispitanik pripada kategoriji darovitih ili proseènih uèenika? Analiza strukture druge diskriminativne funkcije pokazuje da je ona najviše zasiæena varijablama: ideje, vrednosti, asertivnost fantazija i originalnost – sa kojima korelira negativno (i na kojima daroviti ispitanici maju veæe skorove), te varijablama druželjubivost, blaga narav, orijentisanost na emocije, altruizam, vulnerabilnost

i depresivnost, sa kojima je u pozitivnoj korelaciji (i na kojima veæe skorove imaju proseèni ispitanici). Osim toga, pažnju treba obratiti i na varijablu akcija, buduæi da su razlike između darovitih i proseènih uèenika na ovoj varijabli vrlo blizu nivoa znaèajnosti.

REZIME I DISKUSIJA NALAZA:

U odgovoru na prvo istraživaèko pitanje („Da li se i kako intelektualno daroviti i proseèni uèenici razlikuju u pogledu registrovanih odlika liènosti?“) svakako se može reæi da profil ispitivanih uèenika pokazuje određene specifiènosti koje stoje u vezi sa nivoom njihove intelektualne sposobnosti. Kako bih odgovorila i na drugi deo pitanja, daæu najpre kratak prikaz ‘istaknutih odlika’ intelektualno darovitih, odnosno proseènih uèenika, a zatim æu prodiskutovati nalaze o karakteristikama prve grupe u svetlu dosadašnjih saznanja o personalnim korelatima (intelektualne) darovitosti.

Intelektualno daroviti uèenici. Oslanjajuæi se na rezultate prve diskriminativne analize, može se zaključiti da intelektualno daroviti uèenici pokazuju veæu *otvorenost za iskustva* i izrazitiju *dispoziciju ka originalnosti* (sklonost korišæenju predsvesnih procesa). Detaljnija analiza dodatno otkriva da ovi uèenici ‘odskaèu’ od proseènih u pogledu 4 aspekta otvorenosti (tj. na varijablama: ideje, vrednosti, fantazija i akcija). Shodno tome, može se reæi da intelektualno darovite – u poređenju sa njihovim proseènim vršnjacima – odlikuje veæa otvorenost spram različitih socijalnih, politièkih i religioznih vrednosti, veæa sklonost upotrebi fantazije i sanjarenju (ne da bi se pobeglo od realnosti, veæ da bi se za sebe kreirao interesantan unutrašnji svet), te jaèa potreba da se upuštaju u nove aktivnosti i probaju nepoznate stvari; posebno se, međutim, daroviti ispitanici istièu intelektualnom radoznalošæu i željom da razmatraju nove i nekonvencionalne ideje. Drugim reèima, njihova *otvorenost za saznajne sadržaje* po intenzitetu daleko premašuje onu koju tipièno ispoljavaju proseèni uèenici. Pored navedenih osobina, intelektualno daroviti ispitanici manifestuju i veæi nivo asertivnosti, što podrazumeva èvrsto zauzimanje za sopstvene potrebe i stavove i težnju ka dominaciji u socijalnim odnosima (crta iz domena ekstraverzije).

Proseèni uèenici. S druge strane, za proseène uèenike karakteristièan je generalno veæi nivo *saradljivosti/dobrodušnosti*. Specifiènije, uèenici proseènih sposobnosti se u poređenju sa intelektualno darovitima mogu opisati kao osobe blage naravi koje ispoljavaju aktivnu brigu za dobrobit drugih (sadržaj varijabli „blaga narav“ i „altruizam“). Ovim odlikama pridružuje se i veæa *druželjubivost*, tj. jaèa potreba proseènih uèenika da provode vreme u društvu drugih ljudi (crta iz domena ekstraverzije). Istovremeno, međutim, proseèni uèenici manifestuju veæi nivo depresivnosti i veæu vulnerabilnost od darovitih uèenika. Jaèe prisustvo ovih crta ukazuje na to da su proseèni uèenici više od darovitih skloni oseæanjima krivice, tuge, bespomoænosti i usamljenosti, odnosno da imaju slabiji

kapacitet za prevladavanje stresa. U skladu s ovim karakteristikama proseènih uèenika, te èinjenicom da oni generalno ispoljavaju veæi nivo *neuroticizma,* jeste i nalaz da te ispitanike odlikuje izrazitija ideoafektivna disocijacija u smislu *aleksitimiènosti.* Najveæu razliku između darovitih i proseènih uèenika u tom pogledu predstavlja stepen njihove usmerenosti na emocije: uèenici proseènih sposobnosti, naime, poklanjaju znaèajno manje pažnje emocionalnim sadržajima.

Kako se gore navedeni nalazi uklapaju u postojeæa saznanja o intelektualno darovitim osobama?

Prvo, kada je u pitanju psihosocijalna prilagoðenost intelektualno darovitih uèenika, èini se da naša studija stavlja dodatne dokaze na tas istraživaèa koji tvrde da intelektualno darovite osobe nisu slabije prilagoðene od osoba proseènih sposobnosti. Štaviše, proseèni ispitanici su ti koji su u ovom istraživanju imali znaèajno veæe skorove na dve skale iz domena neuroticizma i dosledno veæe skorove na ostalim skalama iz tog domena. Imajuæi u vidu i èinjenicu da se kod proseènih ispitanika registruju dosledno (mada uglavnom ne znaèajno) veæi skorovi na skalama disocijacije i aleksitimije, može se reæi da naši nalazi sugerišu *bolju psihosocijalnu prilagoðenost intelektualno darovitih uèenika* (uporediti sa zaključkom na str. 110-111). Drugim reèima, suprotno pretpostavci da intelektualna darovitost poveæava vulnerabilnost na izazove u procesu psihosocijalnog prilagoðavanja, daroviti ispitanici iz ove studije pokazuju veæu psihološku otpornost na stres i manji nivo depresivnosti.

Drugo pitanje na koje se možemo osvrnuti jeste da li intelektualno daroviti uèenici zaista pokazuju veæi nivo intelektualne i emocionalne osetljivosti (videti str. 110). Kada je reè o ovoj prvoj, odgovor je nedvosmisleno potvrdan. Kao što je veæ istaknuto, najupeèatljiviju prednost u odnosu na proseène uèenike intelektualno daroviti ostvaruju na subskali koja meri *intelektualni aspekt otvorenosti* – otvorenost za nove i nekonvencionalne ideje, tj. za sadržaje koji zahtevaju intenzivniji kognitivni angažman. Ovaj podatak sugeriše da je o intelektualno darovitim osobama zaista opravdano razmišljati kao o *„tragaocima za kognitivnom stimulacijom i izazovima“* (videti str 110). Imajuæi uz to u vidu nalaz o veæoj sklonosti intelektualno darovitih ispitanika da koriste fantaziju i predsvesne procese – što podrazumeva prihvatanje sanjarenja i iracionalnosti kao izvora ideja, težnju ka ekspresivnosti i kreativnosti, nezavisnost mišljenja i toleranciju za nejasne i dvosmislene sadržaje – može se reæi da su u našem istraživanju potvrðena ne samo ranija zapažanja o *povišenoj intelektualnoj osetljivosti* intelektualno darovitih ispitanika (videti str. 101), veæ i teza da su ove osobe sklone *imaginativnom (holistièko-divergentnom) stilu mišljenja i uèenja* (videti str. 100).[9] Držeæi se koncepta psihièke preosetljivosti, mogao bi

[9] Interesantno je, ipak, da daroviti ispitanici nemaju statistièki znaèajno niti dosledno veæe skorove na Skali apsorpcije.

se formulisati i zaključak o povišenoj *imaginativnoj osetljivosti* intelektualno darovitih učenika.

Šta je, međutim, sa emocionalnom osetljivošću? Da li intelektualno darovite osobe zaista odlikuju veća „dubina i intenzitet emocionalnog života“ (Piechowski & Miller, 1995)? Iako ne ostvaruju statistički značajno veći skor na subskali „emocije“ – koja bi trebalo da meri upravo stepen receptivnosti za sopstvena osećanja, intenzitet emocionalnog života i dubinu proživljavanja iskustva – intelektualno daroviti ispitanici jesu grupisani bliže onom polu diskriminativne funkcije koji je između ostalog definisan većom otvorenošću za i usmerenošću na emocionalne sadržaje (videti strukturu druge funkcije i položaj varijabli „emocionalna orijentacija“ i „emocije“). Ovde naročito imam u vidu nalaz da intelektualno daroviti ispitanici postižu značajno niži skor na subskali „orijentacije na emocije“, što zapravo znači da oni polažu više na kontakt sa svojim emocijama. Ako se ovome pridoda i nalaz ‘grublje’ diskriminativne analize da intelektualno darovite učenike odlikuje generalno manji nivo aleksitimičnosti, stiče se osnov za zaključak da su našim istraživanjem potkrepljeni postojeći podaci o *većoj emocionalnoj osetljivosti* intelektualno darovitih osoba. Uopšte uzev, posmatrajući rezultate ove studije kroz prizmu koncepta psihičke preosetljivosti, može se reći da oni učvršćuju ranije izneti podatak o empirijskoj utemeljenosti tri modaliteta povišene pobudljivosti – *intelektualne, imaginativne i emocionalne* – na uzorcima darovitih osoba (Ackerman, 1997; Bouchet & Falk, 2001; Piechowski & Colangelo, 1984; videti str. 42).

Najzad, u osvrtu na ostala saznanja o crtama ličnosti darovitih, treba istaći da podaci dobijeni u ovom istraživanju potvrđuju ranije iznetu tezu po kojoj je darovitim osobama svojstvena veća (socijalna i intelektualno-moralna) nezavisnost (videti str. 41). Nije, naime, teško uočiti da naši nalazi o manjoj saradljivosti i druželjubivosti, a većoj otvorenosti za vrednosti i asertivnosti darovitih učenika rezoniraju sa podacima drugih istraživača koji sugerišu da su darovite osobe manje ukalupljene u društvene stereotipe i da se najpre mogu opisati kao *introvertni, ali dominantni nekonformisti* (videti npr. Winner, 1996). Sve u svemu, dok pokazuju povišenu osetljivost na intelektualno-imaginativnom i emocionalnom (jednom rečju, na intrapersonalnom) planu, intelektualno daroviti učenici ne odlikuju se naročitom interpersonalnom osetljivošću.[10]

Asertivna otvorenost za kognitivno-imaginativna iskustva. Da rezimiram, funkcija koja razlikuje darovite od prosečnih ispitanika definisana je saznajnim aspektima otvorenosti za iskustva, originalnošću i asertivnošću na svom negativnom polu, a saradljivošću, druželjubivošću, aleksitmičnošću i neuroticizmom na svom pozitivnom polu. Za darovite ispitanike, koji su bliži negativnom polu funkcije, može se prema tome reći da ispoljavaju *„asertivnu otvorenost“* naspram

[10] Vinerova takođe iznosi podatak da se akademski darovita deca ne ističu na testovima interpersonalne osetljivosti (Winner, 1996).

„uznemirene saradljivosti“, koja je karakterističnija za ispitanike prosečne intelektualne sposobnosti. Čini se, dakle, da najoštriju razliku između darovitih i prosečnih ispitanika čini domen njihove otvorenosti: dok darovite učenike odlikuje „otvorenost za iskustva“ – naročito nova i nekonvencionalna, saznajno angažujuća i saznajno bogata iskustva – ispitanici prosečnih sposobnosti pokazuju veću „otvorenost sa druge ljude“, njihove potrebe i zahteve. Ova razlika u domenu otvorenosti dodatno je potcrtana notom asertivnosti, koja prati „potragu za stimulacijom“ svojstvenu darovitim ispitanicima, odnosno notom neuroticizma, koja je skopčana sa saradljivošću karakterističnom za prosečne ispitanike.

U skladu s tim, povišenu intelektualno-imaginativnu i (po svoj prilici) emocionalnu pobudljivost intelektualno darovitih ispitanika utvrđenu u ovom istraživanju treba interpretirati upravo onako kao što to čine tvorci koncepta psihičke preosetljivosti – kao crtu koja podrazumeva veću otvorenost, a ne veću vulnerabilnost ili neurotičnu preosetljivost (videti str. 41). Ovo se može dovesti u vezu sa ranije iznetim zapažanjem Blendove i saradnika da intelektualno daroviti poseduju crte koje su po pravilu povezane sa rezilijentnošću, tj. pojačanom psihološkom otpornošću na stresore – između ostalog refleksivnost i želju da uče (Bland, Sowa & Callahan, 1994; videti str. 110). Nalazi naše studije upravo sugerišu postojanje sprege između kognitivne izuzetnosti, otvorenosti za iskustva i smanjene vulnerabilnosti/neurotičnosti i potvrđuju plauzibilnost hipoteze da intelektualna darovitost predstavlja potencijal za viši nivo psihosocijalne prilagođenosti (videti str. 111).[11]

Na konkretnijem planu, zaključak koji sledi iz ovog dela studije istovetan je sa zaključkom koji je proizišao iz istraživanja Klaudije Sove i saradnika (Sowa et al., 1994; videti str. 109), naime da intelektualno daroviti ispitanici (više od prosečnih) teže da „kreiraju izazove kako bi stimulisali sami sebe“ i da su „asertivni u izražavanju sopstvene takte gledišta.“ Štaviše, na osnovu nalaza o manjoj saradljivosti darovitih ispitanika sklona sam da ‘usvojim’ i onaj deo zaključka pomenutih istraživača u kome oni iznose zapažanje da su daroviti ispitanici „ispoljili želju da se svet prilagodi njihovim gledištima, pre nego (spremnost) da se oni prilagode spoljnom svetu.“

[11] Naravno, moguće je i obrnut odnos – da viši nivo psihosocijalne prilagođenosti pospešuje razvoj i ispoljavanje intelektualne darovitosti, kao što je moguće da u pomenutoj ‘sprezi’ posreduje neki treći faktor (npr. porodična klima i vaspitni stil). U svakom slučaju, utvrđena veza između intelektualne darovitosti, veće otvorenosti i nižeg neuroticizma podudara se sa nalazima dobijenim na opštoj populaciji, koji sugerišu pozitivnu vezu između inteligencije i „adaptivnih“ crta ličnosti i koji pokazuju da od baznih dimenzija sa inteligencijom najjače korelira otvorenost za iskustva (Austin & Deary, 2002; videti str. 104, fusnota26).

Po èemu se razlikuju uspešni uèenici i podbacivaèi?

S obzirom na specifièn strukturu uzorka u ovom istraživanju, postojala je mogućnost da se najpre ispitaju razlike u osobinama lièn osti između uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju, bez obzira na njihovu intelektualnu sposobnost (tj. bez obzira na pripadnost kategoriji intelektualno darovitih ili proseènih).

Kao i kada se radilo o poređenju darovitih i proseènih ispitanika, i prilikom razmatranja specifièn osti profila uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju izvedene su dve diskriminativne analize: jedna u kojoj su diskriminišuće varijable bile baziène dimenzije lièn osti koje meri NEO-PI-R, te globalne dimenzije koje mere ostale skale (SPA, TSA, Disaleks i PEP), i druga u kojoj su – ukoliko instrumenti to dozvoljavaju – uzete u obzir specifièn ije crte lièn osti. Obe diskriminativne analize dale su znaèajne funkcije (u oba sluèaja, p<.000), ukazujući na to da među uspešnim uèenicima i podbacivaèima postoje jasno izražene razlike u profilu lièn osti. Ovde će biti detaljno prikazani samo rezultati druge, 'finije' analize, ali će u okviru diskusije nalaza rezimirati, a zatim se pozivati i na razlike uoèljive na „krupnom planu".[12]

Koeficijent kanonièke korelacije izraèunat u drugoj analizi iznosi .615, što znaèi da se 'finijom' diskriminativnom funkcijom može objasniti oko 38% varijanse (videti tabelu 4.13.1).

tabela 4.13.1 – Efikasnost 'finije' diskriminativne funkcije „podbacivaèi-uspešni"

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp2	.607	.615	.622	126.639	44	.000

Tabela 4.13.2 pruža detaljan uvid u strukturu funkcije koja diferencira uspešne uèenike i podbacivaèe: iz tabele se mogu išèitati koeficijenti korelacije između dobijene funkcije i svake od 45 diskriminišućih varijabli. Među njima su zvezdicama obeležene one na kojima se – prema rezultatima analize varijanse – pojavljuju znaèajne razlike između uspešnih uèenika i uèenika koji podbacuju.

[12] Rezultati prve, 'grublje' diskriminativne analize – tabelarni pregled podataka o efikasnosti i strukturi dobijene funkcije i položaju grupnih centroida – mogu se naći u prilogu 3.

tabela 4.13.2 – Struktura ‘finije’ diskriminativne funkcije „podbacivaèi-uspešni“

Matrica strukture: korelacije između diskriminišuæih varijabli i kanonièke diskriminatvne funkcije			
stubac 1: varijabla (crta liènosti)	funkcija PU2	stubac 2: varijabla (crta liènosti)	funkcija PU2
DUŽNOST**	.493	AKTIVITET	.107
POSTIGNUÆE**	.485	DESKRIPCIJA EMOCIJA	.099
DISCIPLINA**	.484	BLAGA NARAV	.086
PROMIŠLJENOST**	.382	IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.085
KOMPETENCIJA**	.321	ASERTIVNOST	-.075
RED**	.313	EMOCIJE	.074
EMOCIONALNA PRAZNINA**	-.247	POVIŠENA SVESNOST	-.072
EMOCIONALNA ZARAVNJENOST**	-.224	SKROMNOST	.069
ORIGINALNOST*	-.194	ESTETIKA	-.068
AKCIJA*	-.180	EMPIRIÈNOST(a)	.067
SAMOUSREDSREĐENOST*	.176	TOPLINA	.065
ISKRENOST/PRAVEDNOST*	.168	HOSTILNOST	.062
SINESTEZIJA*	-.159	SAMOZABORAV	-.048
METAFORIÈNOST*	-.158	POVERENJE	.046
RACIONALNOST	.136	UZBUĐENJE	-.043
ALTRUIZAM	.134	POZITIVNE EMOCIJE	.036
UÈTIVOST/POPUSTLJIVOST	.130	PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE	.028
ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	-.129	DRUŽELJUBIVOST	.027
IMPULSIVNOST	-.128	DEPRESIVNOST	.025
FANTAZIJA	-.126	IDEJE	-.020
ANKSIOZNOST	.118	ŽIVA REMINISCENCIJA	.007
VULNERABILNOST	.116	POJAÈANA KOGNICIJA	-.005
VREDNOSTI	-.113	a Ova varijabla nije korišæena u analizi.	

Kao što se iz prethodne tabele može videti, varijable koje zauzimaju prvih šest mesta po visini svoje korelacije sa diskriminativnom funkcijom jesu šest faceta iz domena savesnosti: dužnost, postignuæe, samodisciplina, promišljenost, kompetencija i red. Takođe, nisu zanemerljive negativne korelacije funkcije sa varijablama emocionalna praznina i emocionalna zaravnjenost. Prilikom tumaèenja nalaza, osim toga, treba uzeti u obzir i ostale varijable na kojima se pojavljuju znaèajne razlike između uspešnih uèenika u uèenika koji podbacuju. To su, s jedne strane, varijable originalnost, akcija, sinestezija i metaforiènost – sa kojima funkcija korelira negativno, a s druge strane, varijable uznemirujuæa samousredsređenost i iskrenost – koje su u pozitivnoj korelaciji s funkcijom.

No, kakav položaj na ovoj funkciji zauzimaju uspešni uèenici, a kakav podbacivaèi? Naredna tabela daje podatke o položaju grupnih centroida u odnosu na diskriminativnu funkciju.

tabela 4.13.3 – Položaj grupnih centroida u odnosu na diskriminativnu funkciju „podbacivači-uspešni2“ i rezultati *a posteriori* klasifikacije

		Predviđena pripadnost grupi (u%)	
kategorija	funkcija PU2	podbacivaèi	uspešni
podbacivaèi	-.774	76.7	23.3
uspešni	.779	22.8	77.2

Na osnovu rezultata *a posteriori* klasifikacije, koji su takođe prikazani u prethodnoj tabeli, može se zaključiti da bi na osnovu skorova na ispitivanim dimenzijama liènosti 77% ispitanika bilo adekvatno razvrstano u kategoriju uspešnih uèenika, odnosno uèenika koji podbacuju.

REZIME I DISKUSIJA NALAZA:

Po kojim, dakle, dimenzijama liènosti možemo razlikovati uspešne uèenike od uèenika koji podbacuju? Matrica strukture kanonièke diskriminativne funkcije otkriva nam da ova funkcija najviše korelira sa varijablama dužnost, postignuæe, samodisciplina, promišljenost, kompetencija, red, uznemirujuæa samousredsređenost i iskrenost – pozitivno, odnosno sa varijablama emocionalna praznina, emocionalna zaravnjenost, originalnost, akcija, sinestezija i metaforiènost – negativno.

U terminima baziènih/širih crta liènosti, a prema rezultatima ‘grublje’ diskriminativne analize, može se reæi da razlikovanju uspešnih uèenika i podbacivaèa najviše doprinose dimenzije savesnosti i saradljivosti – na kojima veæe skorove imaju uspešni uèenici, odnosno dimenzije disocijacije afekta, originalnosti i metaforiènosti – na kojima veæe skorove imaju podbacivaèi (videti tabele u prilogu 3).

Uspešni uèenici. Sasvim u skladu sa oèekivanjima, uspešni uèenici dosledno ‘odskaèu’ od podbacivaèa na skalama iz domena savesnosti: odlikuje ih jaèe oseæanje dužnosti, veæi motiv postignuæa (što podrazumeva i spremnost da se mnogo i naporno radi kako bi se ostvarili ciljevi), veæa istrajnost u izvršavanju sopstvenih obaveza, sklonost da pažljivo promisle potencijalne ‘naredne korake’, jaèi oseæaj sopstvene efikasnosti i poverenje u sopstvene sposobnosti, te izrazitija težnja redu i dobroj organizaciji. Osim što su generalno *savesniji* od uèenika koji podbacuju, uspešni uèenici pokazuju i *veæi nivo saradljivosti/dobrodušnosti* – u prvom redu iskrenosti, ali i altruizma i popustljivosti (videti položaj ovih varijabli u strukturi dobijene funkcije). Istovremeno, međutim, uspešne uèenike odlikuje *jaèe prisustvo uznemirujuæe samousredsređenosti.* Poslednji podatak sugeriše da su – u poređenju sa uèenicima koji podbacuju – uspešni uèenici skloni oseæanju stida, inferiornosti ili nelagodnosti u kontaktu sa drugim ljudima, kao i da mogu biti pojaèano osetljivi na ogovaranje.

Kako možemo povezati i protumaèiti ove nalaze o distinktivnim karakteristikama uspešnih uèenika? Poðimo od onog što je oèekivano i oèigledno: akademska uspešnost podrazumeva veæi nivo savesnosti. Sasvim je razumljivo da uèenici koji ostvaruju veæe uèinke imaju izrazitiji motiv postignuæa i veæi kapacitet da u toku rada odolevaju potencijalnim distraktorima. U tom smislu, može se reæi da je našim istraživanjem empirijski potvrðena i kvantitativno izražena jedna zdravorazumska hipoteza.

No, kako se ovde uklapaju nalazi o veæem nivou uznemirujuæe samousredsreðenosti (socijalne nelagodnosti) i saradljivosti uspešnih uèenika? Ovi interesantni rezultati daju potpuniju sliku o njihovom profilu liènosti i omogućavaju bolji uvid u prirodu njihove motivacije. Posmatrani zajedno, oni, naime, ukazuju na to da su akademski uspešni uèenici veoma osetljivi na to kako drugi ljudi reaguju na njih, pa tako i *osetljivi na socijalne izvore motivacije*. Drugim reèima, može se pretpostaviti da je saradljivost/dobrodušnost uspešnih uèenika u sprezi sa njihovom samousredsreðenošću u socijalnim odnosima, utoliko što obe crte reflektuju nastojanje da se sopstveno ponašanje uskladi sa oèekivanjima drugih i mogu imati zajednièki imenitelj u baziènoj *potrebi da se izbegnu stid i oseæanje inferiornosti*. Ovu potrebu, pak, nije teško povezati sa jaèim oseæanjem dužnosti i motivom postignuæa, te drugim vidovima savesnosti: jasno je da *nastojanje da se bude (opažen kao) dobar* može pokretati uspešne uèenike da rade napornije i ponašaju se odgovornije, što u krajnjoj liniji doprinosi njihovoj ukupnoj akademskoj uspešnosti. U tom smislu, naši podaci sugerišu da bi jedan aspekt „akademske savesnosti“ – koja svakako predstavlja neposredan faktor školske uspešnosti – mogao biti socijalne prirode. Sve u svemu, može se zaključiti da crte savesnost, saradljivost i socijalna nelagodnost – koje definišu profil uspešnih uèenika – èine jednu smislenu psihološku trijadu, sa taèkom preseka u *potrebi i kapacitetu da se „bude dobar“ (da se ispunjavaju obaveze i oèekivanja)* i stoga tesno povezanu sa veæim uèinkom u akademskoj sferi.

Podbacivaèi. Šta se može reæi o uèenicima koji podbacuju osim da – kako se iz prethodno reèenog da zaključiti – imaju manje izraženo oseæanje dužnosti, niži motiv postignuæa, manje izraženu sklonost da se ponašaju promišljeno, negativniji doživljaj sopstvene kompetentnosti i slabiju sposobnost organizacije i samodiscipline? Analiza strukture diskriminativne funkcije pokazuje da podbacivaèe u prvom redu odlikuju veæi skorovi na skalama emocionalne praznine i emocionalne zaravnjenosti, ukratko – veæe prisustvo *disocijacije afekta*. Još jednu specifiènost u profilu liènosti uèenika koji podbacuju èini veæa *sklonost umetniènoj kreativnosti i intuitivnom mišljenju*, što se oèituje iz veæih skorova na skalama predsvesne aktivnosti („originalnost“), sinestezije i metaforiènosti. Najzad, podbacivaèi pokazuju veću *otvorenost na planu akcije*, što podrazumeva jaču potrebu da se upuštaju u nove aktivnosti i probaju nepoznate stvari.

Kako dobijene nalaze možemo tumaèiti u svetlu onoga što veæznamo o afektivno-motivacionim èiniocima podbacivanja? Èini se da se u našim nalazima

mogu uoèiti odlike iz nekoliko poznatih kategorija èinilaca podbacivanja o kojima je bilo reèi u okviru 3. poglavlja (videti tabelarni pregled na str. 158 i pregled tipova podbacivaèa na str. 173).

a) 'Majstori haosa'. Podaci o položaju podbacivaèa na subskalama savesnosti i emocionalne disocijacije visoko korespondiraju sa nekim ranijim nalazima koji sugerišu da uèenici koji podbacuju mogu biti „suviše opušteni" i „neambiciozni" (prema Reis & McCoach, 2000; videti str. 157). Poput citiranih nalaza, naime, i naši podaci upuæuju na specifièan sklop liènosti koji ne pogoduje akademskoj uspešnosti, a koji podrazumeva neuobièajenu ležernost i ravnodušnost spram važnih životnih događaja, manju promišljenost, istrajnost i samodisciplinu, te nizak motiv postignuæa. Drugim reèima, kroz dobijene rezultate pomalja se profil podbacivaèa koji se pod razlièitim nazivima sreæe u postojeæim tipologijama podbacivanja, a koji se opisuje kao uèenik koji „odugovlaèi sa radom, kome lako odluta pažnja sa posla i koji deluje nezainteresovano za njega" (Reis & McCoach, 2000; videti str. 173). No, da li su podbacivaèi samo manje ambiciozni, odnosno opušteniji od uspešnih uèenika?

Dok o opuštenosti podbacivaèa svedoèi i manji[13] manifestni nivo anksioznosti i vulnerabilnosti (videti položaj ovih varijabli u strukturi diskriminativne funkcije), dotle konstelacija viših skorova na skalama disocijacije, akcije, orijentacije na emocije[14] i impulsivnosti[15] sugeriše da se za ove uèenike pre može reæi da imaju slabiji kapacitet za obradu emocija, te *veæu sklonost da se od neprijatnih oseæanja brane kroz acting-out ili mehanizmom izolacije afekta*. Za razliku od uspešnih uèenika, koji imaju potrebu da budu (opaženi kao) dobri, podbacivaèi prvenstveno imaju *potrebu da budu 'cool'* – tj. da ne budu uznemireni – što postižu impulsivnim abreagovanjem ili disocijacijom 'vruæih', emocionalnih sadržaja.

Sve ovo upuæuje na to da se iza devize 'opušteno' – koja, naizgled, sažeto odslikava funkcionisanje uèenika koji podbacuju – zapravo krije *slabija razvijenost ne samo kognitivno-motivacione, veæi emocionalne samoregulacije*. S tim u vezi, treba posebno pomenuti da je još u toku unošenja podataka primeæeno da ispitanici klasifikovani kao podbacivaèi daju veæe ocene (izražavaju potpunije slaganje) na 23. stavki iz skale emocionalne praznine: *Ja sam majstor da od svog života napravim haos i rasulo!* Štaviše, kada se u diskriminativnu analizu ukljuèe samo stavke iz Skale disocijacije, dobija se znaèajna diskriminativna funkcija, koja najjaèe korelira upravo sa navedenom stavkom![16]

---

[13] Doduše, ne statistièki znaèajno manji.

[14] Podbacivaèi imaju veæi skor na skali orijentacije na emocije, što zapravo znaèi da su manje usmereni na emocionalne sadržaje.

[15] Impulsivnost je jedina varijabla iz domena neurotiènosti na kojoj podbacivaèi imaju veæi skor od uspešnih uèenika.

[16] Rezultati ove analize mogu se naæi u prilogu 4.

S obzirom na prethodno reèeno, nije neobièno što se daljom analizom podataka otkriva i to da kroz odgovore uèenika koji podbacuju provejavaju izvesni aspekti negativnog – ili bar manje pozitivnog – self-koncepta: niži skor podbacivaèa na skali kompetencije ukazuje na *manje povoljnu procenu sopstvene efikasnosti i kompetentnosti*. Naravno, niža ocena na ovoj skali može se tumaèiti i kao posledica podbacivanja.

b) 'Kreativci'. Posebnu grupu odlika karakteristièni za uèenike koji podbacuju èini jedinstven sklop crta originalnosti, sinestezije i metaforiènosti, koje sve zajedno upuæuju na to da je „psihoepistemološki profil"[17] podbacivaèa definisan sklonošæu ka ekspresivnosti i kreativnosti, preferencijom za umetnièke domene i divergentne zadatke, nezavisnošæu mišljenja i tolerancijom za nejasne i dvosmislene sadržaje. Ovo je posebno važan nalaz koji potvrđuje savremeno shvatanje da podbacivanje nije skopèano samo sa slabijom psihosocijalnom prilagođenošæu i nedostacima u veštinama samoregulacije. Drugim reèima, naše istraživanje može se uvrstiti u red onih studija koje pružaju empirijske dokaze da *uèenici koji podbacuju teže da budu kreativniji od uspešnih uèenika* (videti str. 156-157). Naroèita vrednost tog nalaza krije se i u tome što je, po mom saznanju, ovo jedna od retkih *kvantitativnih* studija koja je dala ovakve rezultate i koja jasno pokazuje da uèenici koji podbacuju mogu imati interesovanja i stil mišljenja koji nisu kompatibilni sa sistemom obrazovanja.

Sve u svemu, specifiènosti u profilu liènosti uèenika koji podbacuju, te priroda uoèenih distinktivnih karakteristika, sugerišu da se unutar našeg uzorka mogu razluèiti dve kategorije èinilaca podbacivanja, koje mogu, ali ne moraju biti u sprezi. To su, s jedne strane, *problemi u samoregulaciji i masivnija primena mehanizma izolacije afekta*, a s druge strane, izrazitija *sklonost ka holistièko-divergentnom stilu mišljenja*, za koji je poznato da može biti u neskladu sa prirodom školskih zadataka i obaveza.

Pol, uspešnost i podbacivanje

Pažljivi èitalac verovatno ima na umu podatak da su preliminarnim istraživanjem utvrđene znaèajne razlike između deèaka i devojèica u školskom postignuæu (videti str. 208). Nije stoga neobièno što se odnos muških i ženskih ispitanika ustanovljen u ukupnom uzorku darovitih, odnosno proseènih ispitanika (u oba uzorka bilo je više devojèica) promenio unutar poduzorka uèenika koji podbacuju, gde veæinu ispitanika èine deèaci (videti tabelu 4.14.1). Drugim reèima, rezultati našeg preliminarnog istraživanja potvrđuju ranije nalaze koji sugerišu da *među podbacivaèima ima znaèajno više deèaka* (Colangelo et al., 1993; Whitmore, 1980; videti str. 166).

[17] Ovde opet pozajmljujem Rojsov termin i koristim ga u nešto širem smislu (videti obrazloženje u 3. poglavlju, str. 154).

tabela 4.14.1 – Broj i procenat deèaka/devojèica u razlièitim poduzorcima

	ukupan uzorak darovitih		ukupan uzorak proseènih		ukupan uzorak podbacivaèa		ukupan uzorak uspešnih	
	Frekvencija	Procenat	Frekvencija	Procenat	Frekvencija	Procenat	Frekvencija	Procenat
muški	69	44.8	54	39.4	76	52.1	47	32.4
ženski	85	55.2	83	60.6	70	47.9	98	67.6
ukupno	154	100	137	100	146	100	145	100

No, da li se uspešni deèaci i deèaci koji podbacuju razlikuju s obzirom na iste dimenzije liènosti kao uspešne devojèice i devojèice koje podbacuju? Da bi se odgovorilo na ovo pitanje, urađene su zasebne diskriminativne analize (sa školskom uspešnošæu kao grupišuæom varijablom) na uzorku devojèica i na uzorku deèaka, i upoređeni su njihovi nalazi.[18] Ovde æe biti prikazani rezultati 'finijih' diskriminativnih analiza kojima su ispitivane razlike između uspešnih uèenika i podbacivaèa unutar uzorka devojèica, odnosno unutar uzorka deèaka.

Obe diskriminativne analize dale su po jednu znaèajnu funkciju.[19] Diskriminativna funkcija koja razlikuje deèake koji podbacuju od deèaka koji su uspešni ima kanonièku korelaciju .768 i p< .000 (videti tabelu 4.14.2a). Funkcija koja razlikuje uspešne devojèice od devojèica koje podbacuju ima kanonièku korelaciju .679 i znaèajna je na nivou .000 (videti tabelu 4.14.2b).

tabela 4.14.2a – Efikasnost 'finije' diskriminativne funkcije „podbacivaèi-uspešni (deèaci)"

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp (deè)	1.440	.768	.410	88.298	44	.000

tabela 4.14.2b – Efikasnost 'finije' diskr. funkcije „podbacivaèi-uspešni (devojèice)"

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp (dev)	.854	.679	.539	88.917	44	.000

[18] Na oba uzorka izvedene su po dve diskriminativne analize – jedna 'grublja' (sa širim dimenzijama liènosti kao diskriminišuæim varijablama) i jedna 'finija' (sa specifiènijim crtama kao diskriminišuæim varijablama). Rezultati 'grubljih' analiza mogu se naæi u prilogu 5.

[19] Boksov test znaèajan je na uzorku deèaka, ali ne na uzorku devojèica.

U narednoj tabeli dat je uporedni prikaz struktura funkcije koja razlikuje uspešne deèake i deèake koji podbacuju i funkcije koja razlikuje uspešne devojèice od devojèica koje podbacuju. Zvezdicama su oznaèene varijable na kojima se uspešni deèaci, odnosno uspešne devojèice statistièki znaèajno razlikuju od deèaka, odnosno devojèica koji/-e podbacuju (prema rezultatima jednofaktorske analize varijanse).

tabela 4.14.3 – Strukture ‘finijih’ diskr. funkcija „podbacivaèi-uspešni (deèaci)“ i „podbacivaèi-uspešni (devojèice)“

Matrica strukture: diskriminativne funkcije PU–deèaci		Matrica strukture diskriminativne funkcije PU-devojèice	
varijabla (crta liènosti)	funkc. PU-deè	varijabla (crta liènosti)	funkc. PU-dev
DUŽNOST**	.403	DISCIPLINA**	.464
POSTIGNUĆE**	.333	PROMIŠLJENOST**	.375
EMOCIONALNA PRAZNINA**	-.239	POSTIGNUĆE**	.348
DISCIPLINA**	.234	ORIGINALNOST**	-.337
PROMIŠLJENOST**	.216	DUŽNOST**	.320
KOMPETENCIJA**	.211	KOMPETENCIJA**	.288
ISKRENOST**	.199	RED**	.266
AKCIJA*	-.191	METAFORIČNOST**	-.253
RED*	.176	FANTAZIJA*	-.209
SAMOUSREDSREĐENOST*	.170	POVIŠENA SVESNOST*	-.196
SINESTEZIJA*	-.162	SAMOZABORAV*	-.176
RACIONALNOST(*)	.146	RACIONALNOST*	.173
METAFORIČNOST	-.110	ESTETIKA(*)	-.164
EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	-.108	AKCIJA	-.159
IMPULSIVNOST	-.108	SINESTEZIJA	-.154
ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	-.102	EMOCIONALNA PRAZNINA	-.147
ASERTIVNOST	-.098	EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	-.144
DRUŽELJUBIVOST	-.097	EMPIRIČNOST(a)	.143
IDEJE	.096	IMPULSIVNOST	-.138
UČTIVOST/POPUSTLJIVOST	.086	ANKSIOZNOST	.137
DESKRIPCIJA EMOCIJA	.080	IDEJE	-.120
VREDNOSTI	-.079	EMOCIJE	-.117
FANTAZIJA	-.076	AKTIVITET	.115
ORIGINALNOST	-.075	VULNERABILNOST	.114
EMOCIJE	.073	DESKRIPCIJA EMOCIJA	.102
POVIŠENA SVESNOST	.062	ŽIVA REMINISCENCIJA	-.095
ALTRUIZAM	.060	UČTIVOST/POPUSTLJIVOST	.089

Matrica strukture: diskriminativne funkcije PU – deèaci		Matrica strukture diskriminativne funkcije PU - devojèice	
varijabla (crta liènosti)	funkc. PU-deè	varijabla (crta liènosti)	funkc. PU-dev
HOSTILNOST	.058	VREDNOSTI	-.086
UZBUĐENJE	-.043	SKROMNOST	.082
BLAGA NARAV	.042	IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.081
AKTIVITET	.040	ALTRUIZAM	.080
ESTETIKA	-.038	SAMOUSREDSREĐENOST	.078
SKROMNOST	.036	DRUŽELJUBIVOST	.072
ANKSIOZNOST	.033	ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	-.053
POJAÈANA KOGNICIJA	-.029	TOPLINA	.051
TOPLINA	-.029	POVERENJE	.045
VULNERABILNOST	-.024	PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE	-.042
DEPRESIVNOST	.022	POJAÈANA KOGNICIJA	-.037
ŽIVA REMINISCENCIJA	.018	POZITIVNE EMOCIJE	-.035
IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.013	BLAGA NARAV	.030
POZITIVNE EMOCIJE	.011	UZBUĐENJE	-.024
POVERENJE	.011	ISKRENOST	-.012
PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE	-.010	HOSTILNOST	-.009
SAMOZABORAV	.008	DEPRESIVNOST	-.005
EMPIRIÈNOST(a)	-.005	ASERTIVNOST	-.001

Naredne dve tabele pokazuju položaje grupnih centroida u odnosu na odgovarajuæe diskriminativne funkcije: u prvoj tabeli dati su podaci za funkciju koja razlikuje dve kategorije deèaka, a u drugoj, za funkciju koja razlikuje dve grupe devojèica.

tabela 4.14.4a – Položaj grupnih centroida u odnosu na funkciju PUdeč i rezultati *a posteriori* klasifikacije

		Predviđena pripadnost grupi (u%)	
kategorija	funkcija PUdeè	podbacivaèi deèaci	uspešni deèaci
podbacivaèi deèaci	-.936	90.8	9.2
uspešni deèaci	1.513	10.6	89.4

tabela 4.14.4b – Položaj grupnih centroida u odnosu na funkciju PUdev i rezultati *a posteriori* klasifikacije

		Predviđena pripadnost grupi (u%)	
kategorija	funkcija PUdev	podbacivaèi devojèice	uspešne devojèice
podbacivaèi devojèice	-1.087	81.4	18.6
uspešne devojèice	.776	19.4	80.6

Najzad, rezultati naknadne klasifikacije pokazuju da se na osnovu ispitivanih dimenzija liènosti 90.2% deèaka može pravilno kategorisati u grupu uspešnih uèenika ili podbacivaèa (videti tabelu 4.14.4a). Kada su u pitanju devojèice, taèna klasifikacija bi se postigla u 81% sluèajeva (videti tabelu 4.14.4b).

REZIME I DISKUSIJA NALAZA:

Kao što se može videti iz tabele 4.14.3, sa funkcijom koja razlikuje uspešne deèake i deèake podbacivaèe najjaèe pozitivno koreliraju varijable: dužnost, postignuæe, samodisciplina, promišljenost, kompetencija, iskrenost, red, uznemirujuæa samousredsreðenost i racionalnost. Najjaèu negativnu korelaciju sa ovom funkcijom imaju, pak, varijable emocionalna praznina, akcija i sinestezija. S druge strane, funkcija koja diferencira uspešne devojèice i devojèice koje podbacuju najviše je zasiæena varijablama samodisciplina, promišljenost, postignuæe, dužnost, kompetencija, red i racionalnost – sa kojima ima pozitivnu korelaciju, te varijablama originalnost, metaforiènost, fantazija, povišena svesnost, samozaborav i estetika, sa kojima korelira negativno.

Uniseks razlike između uspešnih uèenika i podbacivaèa. Iz navedenih podataka može se zaključiti da varijable liènosti koje razlikuju uspešne uèenike i podbacivaèe bez obzira na pol jesu one iz domena savesnosti. Imajuæi u vidu sadržaj odgovarajuæih varijabli, može se reæi da uspešni uèenici generalno ispoljavaju veæu spremnost da ispunjavaju preuzete (ili nametnute) obaveze („dužnost“), da ulažu napor i odolevaju distraktorima kako bi ostvarili svoje visoke aspiracije („postignuæe“ i „samodisciplina“), da unapred promišljaju i organizuju svoje aktivnosti („promišljenost“ i „red“), te da to èine sa veæom verom u sopstvene sposobnosti („kompetencija“). Posmatrano iz drugog ugla, reklo bi se da *uèenici koji podbacuju, nezavisno od pola, manifestuju manju* (sa stanovišta školskog postignuæa – nedovoljnu) *sposobnost kognitivno-motivacione samoregulacije i manje pozitivan kognitivni self-koncept (daju nižu ocenu sopstvene efikasnosti)*.

No, to nije sve. Premda zauzimaju više mesto u strukturi funkcije koja razlikuje uspešne deèake od deèaka-podbacivaèa, varijable emocionalna praznina i emocionalna zaravnjenost znaèajno doprinose i razlikovanju uspešnih devojèica od devojèica koje podbacuju. Ovde se naroèito pozivam na rezultate ‘grubljih’ diskriminativnih analiza (videti prilog 5), koji jasno upuæuju na zaključak da se *disocijacija afekta* može smatrati svojstvom koje – pored savesnosti – *diferencira podbacivaèe od uspešnih uèenika, bez obzira na njihov pol*.

Polno specifiène razlike između uspešnih uèenika i podbacivaèa. Osim na varijablama iz domena savesnosti, razlike između uspešnih deèaka i deèaka koji podbacuju uoèljive su i na po jednoj varijabli iz domena saradljivosti/dobrodušnosti, otvorenosti i neuroticizma: uspešni uèenici se, naime, pokazuju kao iskreniji od uèenika koji podbacuju, a istovremeno i kao osetljiviji na stav okoline prema sebi („uznemirujuæa samousredsreðenost“) i uzdržaniji u pogledu

upuštanja u nove aktivnosti („akcija“). Deèaci koji podbacuju, s druge strane, pored slabije sposobnosti samoregulacije, pokazuju manju zabrinutost za posledice svog ponašanja (veæu emocionalnu prazninu uz manju socijalnu nelagodnost) i veæu otvorenost za novo i nepoznato. Pri tom je vrlo verovatno da su niži skorovi deèaka-podbacivaèa na skali uznemirujuæe samousredsreðenosti povezani sa veæim skorom na emocionalnoj praznini: logièno je, naime, da se disocijacija afekta reflektuje u manjoj manifestnoj uznemirenosti u vezi sa utiskom koji osoba ostavlja na druge, mada ova disocijacija zapravo može predstavljati odbranu od prvobitne preosetljivosti (sa kojom osoba – usled slabije samoregulacije – ne može drugaèije da izaðe na kraj). Sve u svemu, èini se da u razlikovanju uspešnih deèaka i deèaka podbacivaèa ključnu ulogu igra *nivo internalizacije (ili sklonost odbacivanju/revidiranju prethodno internalizovanih) socijalnih normi i mehanizama samoregulacije emocija:* dok profil liènosti uspešnih deèaka reflektuje spremnost i kapacitet da se „igra po pravilima“, profil deèaka koji podbacuju implicira da je njihovo *podbacivanje povezano sa manjkavom samoregulacijom kognitivnih aktivnosti i afektivnih procesa, te slabijom inhibicijom na planu ponašanja* (o èemu svedoèi spoj niže savesnosti, veæe emocionalne praznine/zaravnjenosti, manje iskrenosti, manje socijalne nelagodnosti, veæe otvorenosti za aktivnosti i veæe impulsivnosti). U osnovi, konstelacija crta karakteristiènih za deèake-podbacivaèe je istovremeno ona koja se smatra *tipiènom za adolescentnu krizu*.

Dok znaèajno doprinose razlikovanju uspešnih deèaka i deèaka-podbacivaèa, varijable iskrenost (iz domena saradljivosti) i socijalna nelagodnost (iz domena neuroticizma) ne igraju bitnu ulogu u diferenciranju uspešnih uèenica od uèenica koje podbacuju. Analiza strukture odgovarajuæe diskriminativne funkcije sugeriše da se – osim u pogledu savesnosti – ove dve grupe ispitanica razlikuju pre svega po svojoj *sklonosti ka racionalnom i realnom*, s jedne strane, odnosno *ka intuitivnom i imaginativnom*, s druge. Naspram uspešnih uèenica koje *nastoje da se oslanjaju na logièko mišljenje* kao izvor saznanja (veæi skor na „racionalnosti“),[20] uèenice koje podbacuju pokazuju veæu *otvorenost za metaforièko mišljenje, umetniècko stvaralaštvo i apsorbujuæa iskustva* (o èemu svedoèe skorovi na skalama predsvesne aktivnosti, metaforiènosti, fantazije, povišene svesnosti, samozaborava i estetike). Zapravo, prema rezultatima ‘grublje’ diskriminativne analize, devojèice koje podbacuju odlikuje generalno veæa *otvorenost za iskustva* (videti strukturu druge diskriminativne funkcije u prilogu 5). Sve ovo ipak ne znaèi da devojèice koje podbacuju – za razliku od deèaka-podbacivaèa – ne manifestuju nikakve probleme u emocionalnoj sferi. Kao što je istaknuto prilikom razmatranja

[20] Treba imati u vidu da deèaci – bez obzira na to da li su u školi uspešni ili podbacuju – manifestuju veæu sklonost racionalnosti od uspešnih devojèica. Unutar poduzorka deèaka, racionalnost se opet pokazuje kao odlika koja je pre karakteristièna za uspešne uèenike, nego za podbacivaèe (videti položaj ove varijable u strukturi prve funkcije u tabeli 4.14.3)

‘uniseks’ razlika između uspešnih uèenika i podbacivaèa, disocijacija afekta jeste znaèajno prisutnija kod devojèica koje podbacuju nego kod uspešnih devojèica.

U zaključku bi trebalo podvuæi interesantan nalaz da je pojava podbacivanja, bar na ispitivanom uzrastu, nešto složenija kod devojèica nego kod deèaka: pored niže savesnosti i izrazitije disocijacije afekta, podbacivanje devojèica podrazumeva veæu otvorenost za iskustva (naroèito intuitivno-imaginativna) i veæu sklonost originalnosti.

Po èemu se razlikuju 4 kontrastne grupe ispitanika?

Grupni portreti na osnovu jedinstvene analize

Prvi korak ka odgovoru na centralno pitanje ove studije – naime, da li se daroviti uspešni uèenici, daroviti uèenici koji podbacuju, proseèni uspešni uèenici i proseèni uèenici koji podbacuju razlikuju po svom profilu liènosti – predstavljala je kanonièka diskriminativna analiza kojom su obuhvaæene sve 4 grupe ispitanika, tj. u kojoj je „grupišuæa varijabla“ imala 4 kategorije (DU, DP, PU, PP). Ulogu varijabli koje treba da diferenciraju date grupe ispitanika su u prvoj iteraciji analize imale baziène dimenzije liènosti i globalni skorovi na ostalim skalama (tzv. ‘grublja’ analiza), a u drugoj iteraciji – specifiènije crte liènosti operacionalizovane subskalama korišæenih instrumenata.[21] Rezultati ove druge (‘finije’) analize detaljno su prikazani u nastavku teksta, dok se rezultati ‘grublje’ analize – koji su uzeti u obzir u diskusiji nalaza – mogu naæi u prilogu 6.

‘Finijom’ diskriminativnom analizom izdvojene su 3 funkcije od kojih se prve dve mogu smatrati znaèajnim. Na osnovu koeficijenata kanonièke korelacije (videti tabelu 4.15.1) može se zaključiti da ove dve funkcije zajedno objašnjavaju oko 67% varijanse.

tabela 4.15.1 – Efikasnost ‘finijih’ diskr. funkcija koje razlikuju 4 kategorije ispitanika

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
4kat-1	.609	.615	.385	254.089	132	.000
4kat-2	.417	.542	.619	127.558	86	.002
4kat-3	.140	.351	.877	34.937	42	.772

Podaci o položaju grupnih centroida u odnosu na izdvojene funkcije sadržani su u narednoj tabeli. Ovi podaci pokazuju da prva znaèajna funkcija zapravo

[21] Ovo se odnosi na inventare NEO-PI-R, TSA i Disaleks; kada su u pitanju dimenzije liènosti operacionalizovane instrumentima SPA i PEP, u ‘grubljoj’ i ‘finijoj’ analizi figurišu iste varijable (pošto SPA daje samo globalnu meru sklonosti originalnosti, a PEP u svakom sluèaju registruje tri dimenzije epistemološkog profila).

diferencira uspešne uèenike i uèenike koji podbacuju. Druga funkcija, pak, pravi razliku između darovitih uèenika i uèenika proseènih sposobnosti. Veæ na osnovu podataka o položaju grupnih centroida može se reæi da su 4 kategorije uèenika jasno razdvojene u 'diskriminatornom prostoru'.

tabela 4.15.2 – Položaj grupnih centroida

Kategorija	funkcija 1	funkcija 2	funkcija 3
daroviti podbacivači	-.828	-.497	.370
daroviti uspešni	.798	-.702	-.281
prosečni podbacivači	-.705	.594	-.470
prosečni uspešni	.753	.750	.354

Koji složaj varijabli (osobina liènosti) najbolje razlikuje definisane kategorije ispitanika? Podatke o tome pružaju nam strukture dobijenih diskriminativnih funkcija. U tabeli 4.15.3 prikazane su vrednosti koeficijenata korelacije između diskriminišuæih varijabli i prvih dveju diskriminativnih funkcija (onih koje su se potvrdile kao znaèajne).

tabela 4.15.3 – Strukture dveju znaèajnih diskriminativnih funkcija

Matrica strukture 1. diskriminatvne funkcije		Matrica strukture 2. diskriminatvne funkcije	
varijabla (crta liènosti)	funkcija 1	varijabla (crta liènosti)	funkcija 2
DUŽNOST	.492	IDEJE	-.410
SAMODISCIPLINA	.485	VREDNOSTI	-.298
POSTIGNUÆE	.481	ASERTIVNOST	-.289
PROMIŠLJENOST	.385	BLAGA NARAV	.241
KOMPETENCIJA	.318	FANTAZIJA	-.240
RED	.315	DRUŽELJUBIVOST	.230
EMOCIONALNA PRAZNINA	-.247	VULNERABILNOST	.221
EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	-.218	ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	.219
ORIGINALNOST	-.206	ALTRUIZAM	.203
AKCIJA	-.184	DEPRESIVNOST	.195
SAMOUSREDSREĐENOST	.175	ORIGINALNOST	-.182
ISKRENOST	.175	RED	.171
SINESTEZIJA	-.167	AKCIJA	-.168
METAFORIÈNOST	-.162	ANKSIOZNOST	.159
ALTRUIZAM	.141	IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.151
FANTAZIJA	-.139	EMPIRIÈNOST	.144
RACIONALNOST	.137	HOSTILNOST	.141
UÈTIVOST/POPUSTLJIVOST	.134	EMOCIJE	-.132
IMPULSIVNOST	-.133	SAMOUSREDSREĐENOST	.122

Matrica strukture 1. diskriminatvne funkcije		Matrica strukture 2. diskriminatvne funkcije	
varijabla (crta liènosti)	funkcija 1	varijabla (crta liènosti)	funkcija 2
ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	-.124	KOMPETENCIJA	-.110
VREDNOSTI	-.118	POJAÈANA KOGNICIJA	.103
VULNERABILNOST	.116	SKROMNOST	.093
ANKSIOZNOST	.112	UÈTIVOST/POPUSTLJIVOST	.092
AKTIVITET	.106	EMOCIONALNA PRAZNINA	.091
DESKRIPCIJA EMOCIJA	.099	PROMIŠLJNOST	.089
BLAGA NARAV	.090	SAMOZABORAV	-.081
IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.084	POSTIGNUÆE	-.080
ASERTIVNOST	-.082	IMPULSIVNOST	.078
ESTETIKA	-.079	ŽIVA REMINISCENCIJA	.070
SKROMNOST	.076	ISKRENOST/PRAVEDNOST	.067
POVIŠENA SVESNOST	-.076	RACIONALNOST	-.066
EMPIRIÈNOST	.070	UZBUĐENJE	.062
TOPLINA	.069	SINESTEZIJA	.059
EMOCIJE	.063	METAFORIÈNOST	-.058
SAMOZABORAV	-.056	AKTIVITET	-.054
POVERENJE	.054	DESKRIPCIJA EMOCIJA	.053
HOSTILNOST	.052	TOPLINA	.049
UZBUĐENJE	-.043	SAMODISCIPLINA	-.043
IDEJE	-.036	ESTETIKA	.039
DRUŽELJUBIVOST	.034	DUŽNOST	-.037
POZITIVNE EMOCIJE	.034	POZITIVNE EMOCIJE	.016
DEPRESIVSNOST	.024	POVIŠENA SVESNOST	.009
PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE	.018	PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE	.009
POJAÈANA KOGNICIJA	-.007	POVERENJE	-.004
ŽIVA REMINISCENCIJA	.003	EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	-.003

Prva funkcija najjaèe je povezana sa varijablama dužnost, disciplina i postignuæe, te sa ostale tri varijable iz domena savesnosti (promišljenost, kompetencija i red). Relativno visoku korelaciju ima i sa varijablama emocionalna praznina, emocionalna zaravnjenost i originalnost.[22] Druga funkcija daleko najviše korelira sa varijablom ideje, a slede varijable vrednosti, asertivnost, blaga narav, fantazija, druželjubivost, vulnerabilnost, i orijentacija na emocije.

Možemo li na osnovu ispitivanih osobina liènosti odrediti kojoj od 4 kategorije pripada određeni ispitanik, sa veæom verovatnoæom nego što je to sluèaj-

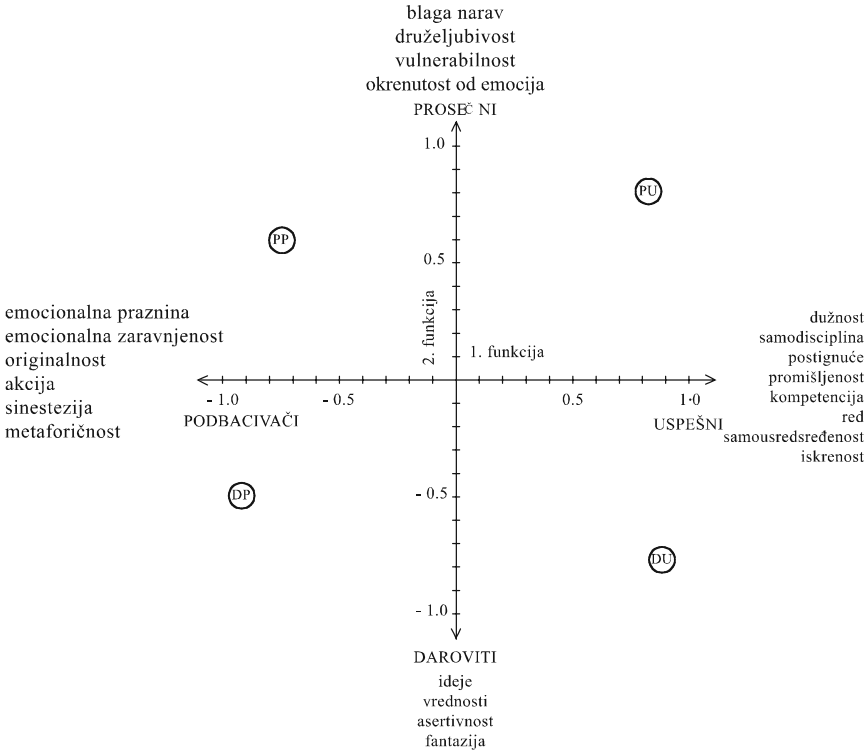
[22] Prilikom tumèenja nalaza biæ, međutim, uzete u obzir i ostale varijable na kojima se pojavljuju znaèajne razlike među 4 grupe ispitanika.

na? Podseæam, samo na osnovu sluèajnosti, u date kategorije pravilno bi se moglo razvrstati 25% ispitanika. Rezultati *a posteriori* klasifikacije, prikazani u tabeli 4.15.4 pokazuju da bi se na osnovu diskriminativnih funkcija (tj. skupa varijabli koje ih èine) pravilno moglo klasifikovati oko 62.2% ispitanika.

tabela 4.15.4 – Rezultati *a posteriori* klasifikacije

	Predviđena pripadnost grupi (u%)			
Kategorija	daroviti podbacivaèi	daroviti uspešni	proseèni podbacivaèi	proseèni uspešni
daroviti podbacivaèi	59.0	10.3	24.3	6.4
daroviti uspešni	13.2	64.5	7.9	14.4
proseèni podbacivaèi	17.6	7.4	63.2	11.8
proseèni uspešni	5.8	17.4	14.5	62.3

slika 4.1 – Vizuelni prikaz položaja grupnih centroida
na diskriminativnim funkcijama



REZIME I DISKUSIJA NALAZA:

Najveæu pozitivnu korelaciju sa prvom diskriminativnom funkcijom – onom koja dobro razlikuje uspešne uèenike od uèenika koji podbacuju – imaju varijable: dužnost, samodisciplina, postignuæe, promišljenost, kompetencija, red, uznemirujuæa samousredsređenost i iskrenost. Varijable koje imaju najjaèu negativnu korelaciju sa ovom funkcijom jesu emocionalna praznina i emocionalna zaravnjenost, a slede varijable originalnost, akcija, sinestezija i metaforiènost. Što se, pak, tièe funkcije koja diferencira darovite i proseène uèenike, ona je najviše zasiæena varijablama ideje, vrednosti, asertivnost i fantazija – negativno, odnosno varijablama blaga narav, druželjubivost, vulnerabilnost i orijentacija na emocije – pozitivno.

Šta se na osnovu ovih podataka, te podataka o položaju grupnih centroida može reæi o profilu liènosti uèenika iz pojedinih kategorija? Da bismo lakše odgovorili na ovo pitanje, osloniæemo se i na vizuelni prikaz funkcija i položaja grupa na njima (videti sliku 4.1 na prethodnoj strani).

Daroviti podbacivaèi. Položaj darovitih podbacivaèa u odnosu na diskriminativne funkcije ukazuje na to da ove uèenike odlikuje *naroèita sklonost umetnièkom izražavanju i razmatranju neobiènih i nekonvencionalnih ideja* (za ovu grupu ispitanika karakteristièan je, naime, složaj viših skorova na varijablama originalnost, ideje, fantazija i sinestezija). Manja druželjubivost i socijalna nelagodnost, a veæa asertivnost i otvorenost za vrednosti i nove aktivnosti[23] dopunjuju sliku o nezavisnoj, ekspresivnoj i introvertnoj osobi (nekonformizam je, inaèe, ujedno i korelat SPA). Drugim reèima, od odlika koje se inaèe pripisuju kreativnim darovitim osobama (videti str. 60-61), daroviti podbacivaèi ispoljavaju preferenciju za nejasne i dvosmislene stimuluse, težnju da – kroz fantaziju/predsvesnu aktivnost – „održavaju kontakt sa haotiènim primarnim procesom“ (Dudek & Verreault, 1989, prema Runco, 1993; videti str. 59), potrebu za novim i izazovnim, ali i veæu potrebu za privatnošæu od veæine svojih vršnjaka. U ovom kontekstu, i manja promišljenost, te slabije izraženo oseæanje dužnosti mogli bi se tumaèiti kao izraz spontanosti, nekonvencionalnosti i buntovništva, koji obièno ulaze u sklop liènosti kreativnih darovitih osoba (videti str. 60).[24] Ipak, vrlo je verovatno da manji skorovi na ove dve crte („dužnost“ i „promišljenost“), zajedno sa nižim motivom postignuæa i manjom organizovanošæu i samodisciplinom, ukazuju na *slabije razvijenu sposobnost samoregulacije*. Kako objašnjava Reding (Redding, 1990), slabija kognitivno-motivaciona samoregulacija – bar kad su u pitanju tipièno školski, analitièki zadaci – može biti povezana upravo sa holistièko-divergentnim stilom mišljenja, utoliko što i jedno i drugo poèiva na pojaèanoj potrebi za stimulacijom (videti str. 155).

---

[23] Zapravo, prema rezultatima prve ('grublje') iteracije diskriminativne analize, daroviti podbacivaèi pokazuju najveæu generalnu otvorenost za iskustva (videti prilog 6).

[24] U skladu s tim, Skala predsvesne aktivnosti sadrži i stavku „Ponekad postupam ne razmišljajuæi.“

No, kako se u ovaj profil uklapaju nalazi o veæoj emocionalnoj praznini i zaravnjenosti? Posebno, kako ih tumaèiti u svetlu èinjenice da su daroviti podbacivaèi bliži onom polu druge funkcije koji podrazumeva veæu usmerenost na emocije (i generalno nižu aleksitimiènost)?[25] Imajuæi u vidu da se profil darovitih podbacivaèa umnogome podudara sa profilom kreativnih darovitih osoba, ovde se možemo pozvati na nalaz da kreativne osobe spajaju u sebi protivreène tendencije, između ostalog, distanciranost i ukljuèenost (Selby, Shaw & Houtz, 2005; videti str. 61). Ali kako objasniti taj spoj u sluèaju darovitih uèenika koji podbacuju? Moguæe je da usled slabije sposobnosti samoregulacije, daroviti podbacivaèi, kada su nadjaèani stimulusima, imaju potrebu da se distanciraju od svojih oseæanja, te povremeno posežu za mehanizmom izolacije afekta. S druge strane, postoji i moguænost da doživljaj unutrašnje praznine predstavlja nešto što potièe, između ostalog, od neispunjenja potencijala, tj. da je skopèan sa nezadovoljstvom usled diskrepance između sopstvenih sposobnosti i postignuæa. Pitanje 'položaja' emocionalne praznine i zaravnjenosti u sklopu liènosti darovitih podbacivaèa biæe još jednom razmatrano u okviru detaljnije analize razlika među pojedinim kategorijama ispitanika (videti str. 243-244).

Daroviti uspešni. Poput darovitih podbacivaèa i uspešni daroviti uèenici izdvajaju se od ostatka uzorka veæim skorovima na otvorenosti za ideje, vrednosti i fantaziju. Konstelacija navedenih crta ukazuje na to da ovu grupu uèenika odlikuju *povišena intelektualna i imaginativna osetljivost, tj. intelektualna radoznalost i sklonost da se u domenu realnog ili fantastiènog upuštaju u razmatranje složenih i apstraktnih ideja*. Veæi skorovi na skalama iz domena savesnosti („dužnost", „samodisciplina", „postiguæe", „promišljenost" i „red"), kao i na subskali iskrenosti (iz domena saradljivosti) govore da se uspešni daroviti uèenici u svom ponašanju pridržavaju etièkih principa i rukovode oseæanjem dužnosti, te sopstvenim visokim aspiracijama, na èijem ostvarenju rade istrajno i sistematièno. Sve to zajedno sugeriše da su ovi uèenici *uspešno internalizovali regulatorne mehanizme*. U poređenju sa svojim vršnjacima, daroviti uspešni uèenici ispoljavaju niži nivo emocionalne praznine i zaravnjenosti, manju aleksitimiènost, te manju vulnerabilnost i depresivnost. Ovi nalazi upuæuju na zaključak da su uspešni daroviti uèenici u celini *manje skloni pojaèanom doživljavanju neprijatnih emocija (tj. neuroticizmu), odnosno izolaciji afekta* (kao indikatorima neadekvatne/problematiène regulacije emocija). Kada se sve uzme u obzir, èini se zapravo da upravo ova kategorija uèenika pokazuje *najveæi nivo emocionalne stabilnosti*. U skladu s tim, darovite uspešne uèenike odlikuje i visok nivo *samopouzdanja i poverenja u sopstvene sposobnosti*, o èemu svedoèi kombinacija viših skorova na skalama asertivnosti i kompetencije.[26] Dalje anali-

[25] Videti rezultate 'grublje' diskriminativne analize u prilogu 6.

[26] Prema zapažanjima Kneževiæa i saradnika (1997), viši skorovi na skali asertivnosti i skali kompetencije zaista se mogu smatrati i indikatorima emocionalne stabilnosti.

ze pomoći će nam da razjasnimo mesto „uznemirujuće samousredsređenosti“ u ovom *tipično „termanovsko-termitskom“ sklopu ličnosti*.

Prosečni podbacivači. Analiza odlika po kojima se izdvajaju učenici prosečnih sposobnosti koji podbacuju upućuje na jedan relativno problematičan sklop ličnosti. Osim što su bliži onom polu druge funkcije koji je, između ostalog, definisan većom vulnerabilnošću i depresivnošću (videti položaj ovih varijabli u strukturi te funkcije), prosečni podbacivači imaju relativno niske skorove na skalama savesnosti i pokazuju najveći nivo emocionalne praznine i zaravnjenosti (tj. najveću sklonost disocijaciji afekta).[27] Istovremeno, ove učenike odlikuje manja asertivnost, kao i manja sklonost da se bave emocijama (veći skor na „orijentaciji na emocije“ i – prema rezultatima ‘grublje’ analize – veća aleksitimičnost generalno). S druge strane, položaj prosečnih podbacivača u odnosu na prvu diskriminativnu funkciju ukazuje na to da su oni skloni kreativnom samoizražavanju („originalnost“) i otvoreni za nove aktivnosti. Od socijalno poželjnih karakteristika ličnosti, u profilu prosečnih podbacivača pojavljuju se još *„blaga narav“* (iz domena saradljivosti) i *druželjubivost* (iz domena ekstraverzije).

Kako integrisati nalaze o izrazitijoj *disocijaciji afekta i aleksitimičnosti*, s jedne strane, i većoj sklonosti originalnosti i otvorenosti na planu akcije, s druge? Pre svega, treba primetiti da u slučaju prosečnih – za razliku od darovitih – podbacivača, poslednje dve crte nisu udružene sa kognitivno-imaginativnim aspektima otvorenosti (tj. nisu propraćene višim skorovima na subskalama „ideje“ i „fantazija“). Pitanje je, dakle, da li se viša sklonost originalnosti i kreativnom izražavanju, koja definiše „pol podbacivača“ u prvoj diskriminativnoj funkciji, može pripisati prosečnim učenicima koji podbacuju jednako kao darovitim podbacivačima; ovo pitanje biće razrešeno na osnovu specifičnijih diskriminativnih analiza (videti nastavak teksta). Na ovom mestu se sa relativnom sigurnošću može konstatovati da se prosečni podbacivači suočavaju sa *slabijom bihejvioralno-emocionalnom i kognitivno-motivacionom samoregulacijom.*

Prosečni uspešni. Akademski uspešne učenike prosečne intelektualne sposobnosti odlikuje u prvom redu savesnost, kao skup crta koji ukazuje na *dobru kognitivno-motivacionu samoregulaciju*. S obzirom na to da varijabla „red“ u obe diskriminativne funkcije definiše upravo onaj pol kome su bliži prosečni uspešni učenici,[28] može se zaključiti da se ova kategorija ispitanika naročito ističe svojom *urednošću i dobrom organizacijom*. S druge strane, prosečni uspešni učenici izdvajaju se i većim skorovima na tri skale iz domena *neuroticizma:* vulnerabilnosti, depresivnosti i uznemirujućoj samousredsređenosti.

---

[27] Videti rezultate ‘grublje’ analize (prilog 6), koji pokazuju da dimenzija „disocijacija emocija“ u obe funkcije definiše upravo onaj pol kome su bliži prosečni podbacivači.

[28] Povezanost ove varijable sa drugom diskriminativnom funkcijom je, doduše, nešto niža nego sa prvom (videti tabelu 4.15.3), ali se ona ipak nalazi među prvih 15 varijabli (gornja trećina) po visini svoje korelacije sa drugom funkcijom.

Kao što je sugerisano prilikom razmatranja razlika između uspešnih uèenika i podbacivaèa generalno (videti str. 223), moguæe je da postoji izvesna veza između savesnosti i socijalne anksioznosti karakteristiènih za uspešne uèenike. Naime, savest kao instanca, i stid kao njeno baziènо oseæanje, mogu nekad biti povezani sa samoposmatranjem, a nekad sa pretpostavljenim posmatranjem drugih, te istovremeno voditi veæem trudu i postizanju boljeg uspeha, s jedne strane, i pojavi neuroticizma, s druge. Najzad, osim što se istièu na dimenzijama savesnosti i izvesnim aspektima neuroticizma, proseèni uspešeni uèenici pokazuju *relativno visok nivo saradljivosti* (o èemu svedoèi spoj viših skorova na subskalama iskrenosti i blage naravi) i *druželjubivosti*.

Sklapanje mozaika na osnovu višestrukih analiza

Kako bi se dobila još izoštrenija slika o specifiènostima profila ispitivanih kategorija uèenika i proverile date interpretacije, urađene su još èetiri ‘grublje’ i èetiri ‘finije’ diskriminativne analize[29] u kojima su vršena zasebna poređenja: (1) darovitih uspešnih – darovitih koji podbacuju; (2) proseènih uspešnih – proseènih koji podbacuju; (3) darovitih koji podbacuju – proseènih koji podbacuju i (4) darovitih uspešnih – proseènih uspešnih.

Sve èetiri ‘grublje’ analize dale su po jednu znaèajnu diskriminativnu funkciju (videti prilog 7), dok su funkcije dobijene ‘finijim’ analizama bile znaèajne u 3 sluèaja. Kao što se vidi iz tabele 4.16.1, kriterijum statistièke znaèajnosti nije dostigla funkcija koja treba da diferencira darovite i proseène uèenike koji podbacuju (DP-PP), mada su analizom varijanse utvrđene statistièki znaèajne razlike između ove dve grupe ispitanika na nizu ispitivanih dimenzija liènosti. Od tri znaèajne funkcije, najveæu efiksanost (videti parametre u tabeli 4.16.1) ima ona koja razlikuje darovite uspešne uèenike i darovite podbacivaèe.

tabela 4.16.1 – Efikasnost 4 ‘finije’ diskriminativne funkcije

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
DU-DP	.910	.690	.523	84.141	44	.000
PU-PP	.881	.684	.532	71.371	44	.006
DP-PP	.525	.587	.656	51.461	44	.205
DU-PU	.781	.662	.561	69.845	44	.008

U narednoj tabeli sadržani su podaci o položaju grupnih centroida u odnosu na dobijene diskriminativne funkcije. Iz ovih podataka opet se može videti da su najjasnije razdvojene kategorije darovitih uspešnih i darovitih koji podbacuju.

[29] Rezultati ‘grubljih’ analiza nalaze se u prilogu 7, a rezultati ‘finijih’ analiza prikazani su u nastavku teksta. U diskusiji na kraju ovog odeljka uzeti su u obzir rezultati obe vrste analiza.

tabela 4.16.2 – Položaji grupnih centroida u odnosu na 4 diskriminativne funkcije

kategorija	funkcija DU-DP	funkcija PU-PP	funkcija DP-PP	funkcija DU-PU
daroviti podbacivaèi	-.936		-.672	
daroviti uspešni	.960			-.836
proseèni podbacivaèi		-.938	.770	
proseèni uspešni		.925		.921

Sledi tabela u kojoj je dat uporedni prikaz struktura diskriminativnih funkcija koje razlikuju (1) darovite uspešne – darovite podbacivaèe; (2) proseène uspešne – proseène podbacivaèe; (3) darovite podbacivaèe – proseène podbacivaèe; (4) darovite uspešne – proseène uspešne. U tabeli su obeležene one varijable za koje je analizom varijanse utvrđeno da znaèajno razlikuju odgovarajuæe kategorije ispitanika.

Prva funkcija (DU-DP) najviše korelira sa varijablama samodisciplina, dužnost, postignuæe, promišljenost, kompetencija, red i iskrenost – pozitivno, odnosno emocionalna praznina, originalnost, sinestezija, estetika, impulsivnost, fantazija i metaforiènost – negativno. Druga funkcija (PU-PP) ima najveæe pozitivne korelacije sa varijablama postignuæe, dužnost, samodisciplina, promišljenost, red, hostilnost, kompetencija, anksioznost, uznemirujuæa samousredsređenost, prijemèivost za stimuluse i emocije, a najveæe negativne korelacije sa varijablama emocionalna zaravnjenost i akcija. Funkcija koja diferencira darovite i proseène podbacivaèe (DP-PP), kao što je reèeno, nije statistièki znaèajna, ali se znaèajne razlike između ove dve grupe ispitanika pojavljuju na varijablama ideje, fantazija, emocije, originalnost, asertivnost, druželjubivost i prijemèivost za stimuluse (na svim navedenima varijablama, izuzev na druželjubivosti, daroviti podbacivaèi imaju znaèajno veæe skorove). Najzad, èetvrta izdvojena funkcija – ona koje razlikuje darovite i proseène uspešne uèenike – znaèajno i pozitivno korelira sa varijablama hostilnost, anksioznost, vulnerabilnost, blaga narav i depresivnost, a negativno sa varijablama vrednosti, asertivnost i ideje.

tabela 4.16.3 – Uporedni prikaz struktura èetiri diskriminativne funkcije

Matrica strukture: DU -DP		Matrica strukture: PU -PP		Matrica strukture: DP -PP		Matrica strukture: DU -PU	
varijabla	funkcija	varijabla	funkcija	varijabla	funkcija	varijabla	funkcija
DISCIPLINA**	.462	POSTIGNUÆE**	.396	IDEJE**	-.511	HOSTILNOST**	.292
DUŽNOST**	.420	DUŽNOST**	.391	FANTAZIJA**	-.343	VREDNOSTI**	-.270
POSTIGNUÆE**	.404	DISCIPLINA**	.335	EMOCIJE**	-.300	ANKSIOZNOST**	.254
PROMIŠLJENOST**	.317	PROMIŠLJENOST**	.311	ORIGINALNOST*	-.282	VULNERABILNOST*	.231
KOMPETENCIJA**	.279	RED**	.299	ASERTIVNOST*	-.255	BLAGA NARAV*	.220
EMOCIONALNA PRAZNINA**	-.257	EMOCIONALNA ZARAVNJENOST**	-.285	DRUŽELJUBIVOST*	.247	ASERTIVNOST*	-.219
ORIGINALNOST**	-.251	HOSTILNOST**	.264	PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE*	-.227	IDEJE*	-.216
SINESTEZIJA**	-.248	KOMPETENCIJA	.252	ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	.214	DEPRESIVNOST*	.201
RED**	.222	ANKSIOZNOST**	.252	VREDNOSTI	-.208	ESTETIKA(*)	.179
ISKRENOST*	.210	SAMOUSRED-SREĐENOST*	.204	SAMOZABORAV	-.202	IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.171
ESTETIKA*	-.198	PRIJEMÈIVOST ZA STIMULUSE*	.195	ALTRUIZAM	.201	SINESTEZIJA	.162
IMPULSIVNOST*	-.194	EMOCIJE*	.193	ESTETIKA	-.193	RED	.158
FANTAZIJA*	-.181	AKCIJA(*)	-.179	SKROMNOST	.189	IMPULSIVNOST	.155
METAFORIÈNOST*	-.170	EMOCIONALNA PRAZNINA	-.159	ISKRENOST	.176	PRIJEMÈIVOST	.151
RACIONALNOST	.150	VULNERABILNOST	.158	HOSTILNOST	-.170	ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	.148
HOSTILNOST	-.138	VREDNOSTI	-.132	POVERENJE	.169	DRUŽELJUBIVOST	.146
POVERENJE	.137	ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	-.128	BLAGA NARAV	.165	ALTRUIZAM	.144
UÈTIVOST	.133	IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.127	EMPIRIÈNOST	.148	SAMOUSREDSREĐENOST	.144
AKCIJA	-.127	BLAGA NARAV	.118	SINESTEZIJA	-.140	POJAÈANA KOGNICIJA	.142
SAMOZABORAV	-.123	ESTETIKA	.114	AKCIJA	-.137	AKCIJA	-.140
PRIJEMÈIVOST	-.122	ALTRUIZAM	.098	UÈTIVOST	.125	ŽIVA REMINISCENCIJA	.125
POVIŠENA SVESNOST	-.122	AKTIVITET	.095	PROMIŠLJENOST	.114	POVERENJE	-.109
ALTRUIZAM	.120	POVERENJE	-.093	METAFORIÈNOST	-.114	FANTAZIJA	-.101
SKROMNOST	.114	DESKRIPCIJA EMOCIJA	.092	RED	.108	EMPIRIÈNOST	.097

Matrica strukture: DU -DP		Matrica strukture: PU -PP		Matrica strukture: DP -PP		Matrica strukture: DU -PU	
varijabla	funkcija	varijabla	funkcija	varijabla	funkcija	varijabla	funkcija
IDEJE	-.107	ŽIVA REMINISCENCIJA	.088	EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	.107	EMOCIONALNA PRAZNINA	.088
EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	-.104	METAFORIČNOST	-.087	TOPLINA	.102	RACIONALNOST	-.087
ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	-.092	DEPRESIVNOST	.087	POVIŠENA SVESNOST	-.092	EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	-.083
SAMOUSREDSREĐENOST	.092	IDEJE	.081	KOMPETENCIJA	-.091	KOMPETENCIJA	-.077
AKTIVITET	.084	UČTIVOST	.076	VULNERABILNOST	.089	DISCIPLINA	-.067
TOPLINA	.084	RACIONALNOST	.069	ANKSIOZNOST	-.080	UZBUĐENJE	.066
DESKRIPCIJA EMOCIJA	.070	POZITIVNE EMOCIJE	.068	DEPRESIVNOST	.079	POVIŠENA SVESNOST	.066
POJAČANA KOGNICIJA	-.066	ASERTIVNOST	-.066	POSTIGNUĆE	-.079	DESKRIPCIJA EMOCIJA	.056
EMPIRIČNOST	.064	POJAČANA KOGNICIJA	.065	IMPULSIVNOST	-.071	ORIGINALNOST	-.055
ŽIVA REMINISCENCIJA	-.064	ORIGINALNOST	-.059	IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.050	PROMIŠLJENOST	.054
VREDNOSTI	-.060	SAMOZABORAV	.058	ŽIVA REMINISCENCIJA	-.048	UČTIVOST	.044
ASERTIVNOST	-.057	ISKRENOST	.049	AKTIVITET	-.048	POSTIGNUĆE	-.041
UZBUĐENJE	-.057	EMPIRIČNOST	.044	DISCIPLINA	.038	AKTIVITET	-.039
EMOCIJE	-.051	FANTAZIJA	-.014	EMOCIONALNA PRAZNINA	.036	POZITIVNE EMOCIJE	.037
DRUŽELJUBIVOST	.049	TOPLINA	.013	SAMOUSREDSREĐENOST	.030	DUŽNOST	-.035
ANKSIOZNOST	-.045	SKROMNOST	-.013	POZITIVNE EMOCIJE	-.029	PRAVEDNOST	-.031
DEPRESIVNOST	-.045	POVIŠENA SVESNOST	.011	DESKRIPCIJA EMOCIJA	.029	SAMOZABORAV	.024
BLAGA NARAV	.038	UZBUĐENJE	-.011	UZBUĐENJE	.020	EMOCIJE	.016
VULNERABILNOST	.027	DRUŽELJUBIVOST	-.010	POJAČANA KOGNICIJA	-.005	METAFORIČNOST	-.010
IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.015	SINESTEZIJA	.005	RACIONALNOST	.004	SKROMNOST	.009
POZITIVNE EMOCIJE	.003	IMPULSIVNOST	-.004	DUŽNOST	-.001	TOPLINA	.002

REZIME I DISKUSIJA NALAZA:

Da li na osnovu navedenih podataka (te podataka dobijenih 'grubljim' pojedinaènim analizama) možemo reæi nešto više ili specifiènije o profilima kontrastnih grupa, posebno o kategoriji darovitih podbacivaèa?

Daroviti podbacivaèi. Osvrnimo se najpre na pitanje koje se inaèe može sresti u literaturi o podbacivanju darovitih, naime: da li su daroviti koji podbacuju slièniji darovitim uspešnim uèenicima ili proseènim uèenicima koji podbacuju? Veæna osnovu poreðenja efikasnosti dobijenih funkcija (videti tabelu 4.16.1) može se zaključiti da daroviti podbacivaèi pokazuju *više sliènosti sa proseènim podbacivaèima nego sa darovitim uspešnim uèenicima*. Drugim reèima, rezultati ove studije podržavaju tezu da podbacivanje darovitih, odnosno proseènih uèenika ima približno iste personalne korelate, te upuæuju upravo na onaj zaključak koji su svojevremeno formulisali Daudalova i Kolanðelo (Dowdall & Colangelo, 1982; videti str. 172).

No, da li naši podaci – osim što ukazuju na naèelnu sliènost dveju kategorija podbacivaèa – otkrivaju i pretpostavljene „interesantne razlike u psihološkim korelatima podbacivanja kod uèenika proseènih i visokih sposobnosti" (Butler-Por, 1987; videti str. 172)? Poreðenje darovitih podbacivaèa sa darovitim uspešnim uèenicima, s jedne strane, i sa proseènim podbacivaèima, s druge, zaista pruža uvid u izvesne specifiènosti u profilu ove zanimljive kategorije uèenika.

Prvo, treba primetiti da daroviti uèenici koji podbacuju imaju znaèajno veæi skor na skali „ideje" od podbacivaèa proseènih sposobnosti.[30] Nije teško uoèiti korespondenciju između ovog nalaza i rezultata koji iznosi Arseno (Arceneaux, 1990, prema Colangelo et al., 1993), naime da – u poreðenju sa proseènim podbacivaèima – daroviti uèenici koji podbacuju postižu „visok skor na meri opšte intelektualnosti" (videti str. 174). Izgleda, dakle, da se i na osnovu rezultata naše studije može izvesti zaključak da se daroviti podbacivaèi razlikuju od proseènih po *izrazitijoj potrebi za intelektualnom stimulacijom i kognitivnim aktivnostima* – potrebi, koja predstavlja dodirnu taèku njihovog profila sa profilom uspešnih darovitih uèenika (videti str. 174). Ono u èemu daroviti podbacivaèi nadmašuju ove poslednje, a i proseène uèenike koji podbacuju, jeste generalni nivo *otvorenosti za iskustva*.[31] U tom smislu, naše istraživanje podržava ne samo zaključak Daudalove i Kolanðela (Dowdall & Colangelo, 1982) da daroviti podbacivaèi imaju *širi spektar interesovanja* iz oblasti umetnosti i nauke od proseènih uèenika koji podbacuju (videti str. 174), veæi osnovnu tezu da podbacivanje darovitih uèenika može biti skopèano sa svestranošæu/divergentnošæu njihovih

[30] Štaviše, skor darovitih podbacivaèa na ovoj varijabli nadmašuje i odgovaraæi skor uspešnih darovitih uèenika, s tim što razlika u korist darovitih podbacivaèa ovde nije statistièki znaèajna (videti položaj varijable „ideje" u strukturi funkcije DU-DP, u tabeli 4.16.3).

[31] Njihovi skorovi na ovoj baziènoj dimenziji su znaèajno veæi i od skorova uspešnih darovitih i od skorova proseènih uèenika koji podbacuju (videti rezultate 'grubljih' diskriminativnih analiza „DU-DP" i „DP-PP" u prilogu 7).

interesovanja (videti str. 156-157). No, svakako najvažnija implikacija gore navedenih nalaza jeste ta da daroviti gimnazijalci koji podbacuju – *uprkos znaèajno nižem motivu postignuæa – nisu izgubili svoju intelektualnu osetljivost, tj. motivaciju da se angažuju na izazovnim intelektualnim zadacima* (zapravo, daroviti podbacivaèi su ti koji pokazuju najveæi nivo intelektualne otvorenosti od svih ispitivanih kategorija uèenika!).[32] Ovo se može smatrati još jednim u nizu argumenata koji govore u prilog potrebe za razlikovanjem 'fluidne' saznajne motivacije i 'kristalizovanog' motiva akademskog postignuæa (videti str. 135).

Ako dalje analiziramo strukturu funkcije koja razlikuje darovite uspešne uèenike i darovite podbacivaèe, te one koja diferencira darovite i proseène uèenike koji podbacuju, uoèiæemo da se ovom dvostrukom analizom iskristalisao profil darovitog podbacivaèa u kome – pored slabije sposobnosti kognitivno-motivacione samoregulacije (niži skorovi na varijablama iz domena savesnosti) – kao ključna odlika figuriše *sklonost kreativnom, umetničkom izražavanju i holističko-divergentnom, intuitivno-imaginativnom stilu mišljenja*. Pri tom naroèito treba istaæi èinjenicu da – za razliku od slabije razvijenih veština samoregulacije, koje su karakteristične za podbacivaèe nezavisno od nivoa njihovih sposobnosti – izražena dispozicija ka metaforièkom mišljenju i kreativnoj ekspresiji predstavlja *distinktivnu karakteristiku darovitih uèenika koji podbacuju!* Ovo se jasno oèituje iz nalaza da njihovi skorovi na skalama predsvesne aktivnosti („originalnost") i fantazije premašuju odgovarajuæe skorove i darovitih uspešnih i proseènih uèenika koji podbacuju. Pored toga, daroviti podbacivaèi imaju znaèajno veæe skorove od darovitih uspešnih uèenika na skalama sinestezije, estetike i metaforičnosti, odnosno manifestuju veću prijemèivost za apsorbujuæe stimuluse od proseènih uèenika koji podbacuju (videti tabelu 4.16.3). Uopšte uzev, može se, dakle, reæi da daroviti podbacivaèi iz našeg uzorka predstavljaju onu kategoriju uèenika koja pokazuje najveću *estetsku osetljivost i otvorenost za apsorbujuću, transformišuću (self-altering) i predsvesna iskustva*, na kojima poèiva dispozicija za umetničku ekspresiju i kreativnost.

Na dalje osobenosti u profilu darovitih podbacivaèa upućuje nalaz da ovi uèenici pokazuju *veću otvorenost za i usmerenost na emocije od proseènih uèenika koji podbacuju* (videti položaj varijabli „emocije" i „orijentacija na emocije" u strukturi funkcije „DP-PP", tabela 4.16.3), ali da, s druge strane, imaju znaèajno veæe skorove od uspešnih darovitih uèenika na Skali disocijacije afekta (videti rezultate 'grublje' diskriminativne analize „DU-DP", prilog 7). Držeæi se rezultata 'finije' diskriminativne analize („DU-DP"), vidimo, međutim, da daroviti podbacivaèi ne ispoljavaju znaèajno veæi nivo emocionalne zaravnjenosti od uspešnih darovitih uèenika. Ostaje nam, dakle, da se pozabavimo mestom „emocionalne

[32] Drugim reèima, daroviti uèenici koji podbacuju ispoljavaju upravo intelektualnu osetljivost one vrste o kojoj govore Pijehovski i Kolanđelo, a koja podrazumeva težnju ka razumevanju i spoznaji, ali ne nužno i ka akademskom uèenju i postignuću (Piechowski & Colangelo, 1984; videti str. 135).

praznine“ u profilu darovitih podbacivaèa, u èemu æe nam pomoæi analiza stavki koje èine ovu skalu, kao i nalazi dodatnih faktorskih i diskriminativnih analiza. Poðimo od rezultata faktorskih analiza…[33] Kakva je pozicija „emocionalne praznine“ u latentnoj strukturi skala ukljuèenih u naše istraživanje? Rotirana matrica komponenti pokazuje da „emocionalna praznina“ najviše korelira sa faktorom koji bi se mogao interpretirati kao „faktor disocijacije afekta“ (unutar kog se sa visokim pozitivnim korelacijama pojavljuju još deskripicija i identifikacija emocija, empiriènost i emocionalna zaravnjenost), te – negativno – sa faktorom „savesnosti“ (koji prvenstveno okuplja skale iz istoimenog domena). Interesantno je, međutim, da – za razliku od emocionalne zaravnjenosti – emocionalna praznina pozitivno korelira sa faktorom koji upuæuje na „holistièko-divergentni saznajni stil“, kojim su inaèe najviše pozitivno zasiæene subskale TSA, SPA, skale iz domena otvorenosti i skala metaforiènosti. Moguæ je otud, da emocionalna praznina ima jedno psihološko znaèenje u sklopu liènosti darovitih podbacivaèa – koji pokazuju izrazitu sklonost datom saznajnom stilu, ali ne i znaèajno veæu emocionalnu zaravnjenost od svojih uspešnih parnjaka – a donekle drugaèiji kvalitet u profilu proseènih uèenika koji podbacuju, gde je udružena sa višim skorovima na skali emocionalne zaravnjenosti. No, ukoliko prihvatimo ovu moguænost, dalje se nameæe pitanje kakvo je specifièno znaèenje emocionalne praznine u profilu darovitih podbacivaèa? Odgovor na ovo pitanje potražiæemo u sadržaju stavki koje obuhvata Skala disocijacije, a koje ujedno znaèajno razlikuju darovite podbacivaèe od uspešnih darovitih uèenika. Od 5 stavki koje zadovoljavaju ovaj kriterijum,[34] posebno je interesantna tvrdnja „Ja sam majstor da od svog života napravim haos i rasulo“ – koja može ukazivati na slabu sposobnost samoregulacije, odnosno stavka „Ljudi koji me znaju misle da sam pomalo neobièan“ – koja se uklapa u profil nekonvencionalne osobe, sklone originalnosti. Ostale 3 stavke („U osnovi nema neke razlike između dobra i zla“; „Kad se desi da stvari u životu ispadnu na moju štetu, ne sekiram se mnogo oko toga“; „Nekad mi se ljudi oko mene èine nestvarnim, kao da su iz nekog filma“) takođe ne upuæuju direktno na pojaèan doživljaj emocionalne praznine. Sve u svemu, sklona sam da zaključèim da se veæi skor darovitih podbacivaèa na skali emocionalne praznine dobrim delom ‘resorbuje’ u njihove skorove na subskalama iz domena savesnosti, odnosno na skalama predsvesne aktivnosti, apsorpcije i otvorenosti, tj. da se, makar delimièno, može objasniti slabijom samoregulacijom i jaèom dispozicijom ka apsorpciji i originalnosti.

Krajnji zaključèak koji se može izvesti iz ovog dela analize glasio bi, prema tome, da daroviti podbacivaèi – poput proseènih uèenika koji podbacuju – imaju *slabije razvijene samoregulatorne i organizacione veštine*, ali da – za razliku od

---

[33] Celovit prikaz ovih rezultata može se naæi u prilogu 8.

[34] Skala broji ukupno 30 stavki. Inaèe, svih 5 diskriminativnih stavki pripadaju subskali emocionalne praznine.

ovih drugih – ne ispoljavaju sklonost da se dosledno distanciraju od emocija (s obzirom na to da ne pokazuju znaèajno veæi nivo emocionalne zaravnjenosti i aleksitimiènosti od uspešnih darovitih uèenika). Što se tièe skala iz domena neuroticizma, daroviti podbacivaèi se od uspešnih darovitih uèenika izdvajaju jedino veæom impulsivnošæu, što je u skladu sa prethodno iznetim zakljuèkom o njihovoj *slabijoj samokontroli i nedovoljnom kanalisanju emocija* (uporediti takođe sa taèkom *c)* na str. 151). Sve u svemu, podaci o relativnom položaju darovitih podbacivaèa na skalama koje mere 'problematièna afektivna stanja' korespondiraju sa zakljuèkom Bejkerove i saradnika (Baker, Bridger & Evans, 1998), koji su na sopstveno iznenađenje konstatovali da „emocionalni problemi, kao što su anksioznost ili depresija, ne igraju tako istaknutu ulogu u individualnom modelu" etiologije podbacivanja darovitih. U vezi s tim, treba primetiti da daroviti podbacivaèi pokazuju ne samo veæu otvorenost za i usmerenost na emocije, nego i veæu asertivnost od proseènih uèenika koji podbacuju, što posredno ukazuje na to da ove prve odlikuje *nešto bolja intrapsihièka integrisanost.* Štaviše, nalaz o veæoj asertivnosti darovitih podbacivaèa potvrđuje rezultate ranijih istraživanja koja sugerišu da ovi uèenici – buduæi svesni svojih visokih kapaciteta – imaju pozitivniji self-koncept od proseènih uèenika koji podbacuju (Butler-Por, 1987; videti str. 174). S druge strane, treba imati u vidu da se daroviti podbacivaèi suoèavaju sa *smanjenim doživljajem sopstvene efikasnosti, tj. negativnom procenom sopstvene kompetentnosti*, što se oèituje iz èinjenice da je njihov skor na skali kompetencije znaèajno niži od odgovarajuæeg skora uspešnih darovitih uèenika (pa i uspešnih uèenika proseène intelektualne sposobnosti). Spoj negativne procene sopstvene efikasnosti i slabih veština samoregulacije – karakteristièan za naše darovite podbacivaèe – odgovara profilu tzv. „uèenika koji se bori" iz tipologije koju daje Hekoks: ovaj tip podbacivaèa opisuje se, naime, kao „bistar uèenik koji nikad nije stekao odgovarajuæe veštine uèenja" i koji povremeno „neuspeh može opažati kao gubitak inteligencije" (prema Reis & McCoach, 2000; videti str. 173).

Šta smo, dakle, saznali o karakteristikama darovitih uèenika koji podbacuju? Pokušaæu da rezimiram zakljuèke prethodne analize:

• Profil liènosti darovitih podbacivaèa više lièi na profil proseènih uèenika koji podbacuju, nego na profil uspešnih darovitih uèenika; ipak, daroviti podbacivaèi pokazuju izvesne specifiènosti u odnosu na podbacivaèe proseènih sposobnosti.

• U poređenju sa proseènim podbacivaèima, daroviti uèenici koji podbacuju manifestuju veæu intelektualno-imaginativnu osetljivost (štaviše, najviši nivo intelektualno-imaginativne osetljivosti registruje se upravo u ovoj grupi uèenika); ovaj nalaz sugeriše da nisu ugašene intelektualna radoznalost i motivacija za kognitivnim ovladavanjem (naspram motiva postignuæa!) intelektualno darovitih podbacivaèa (uporediti sa diskusijom na str. 135).

• *Sržnu i distinktivnu karakteristiku* u profilu darovitih podbacivaèa èini *spoj slabije samoregulacije* (niži skorovi na „savesnosti“ i veæi skor na „impulsivnosti“) i *sklonosti ka imaginativno-intuitivnom stilu saznavanja i samoizražavanja* (viši skorovi na „originalnosti“, „estetici“, „metaforiènosti“ i određenim dimenzijama apsorpcije); moguæe je da su ove dve odlike darovitih podbacivaèa u međusobnoj sprezi:[35] s jedne strane, izrazita intelektualno-imaginativna osetljivost darovitih podbacivaèa može postavljati prevelike izazove pred mehanizme samoregulacije (naroèito na adolescentnom uzrastu i u okruženju koje ne pruža sistematiènu podršku izgrađivanju tih mehanizama); s druge strane, nešto labavija kontrola nad sopstvenim kognitivnim i afektivnim procesima može biti preduslov za pojavu sklonosti originalnosti i kreativnom samoizražavanju. Međutim, dok kreativne darovite osobe uspešno balansiraju između „protivreènih tendencija“ i pokazuju kapacitet za „regresiju u službi ega“, Ja darovitih podbacivaèa, èini se, nije dovoljno jako da bi se upustilo u takvu regresiju.

• Iako su, dakle, skloni tome da budu *nadjaèani stimulusima i impulsima/emocijama*, daroviti podbacivaèi *nisu uèaureni u težnji da se od njih distanciraju primenom mehanizma izolacije afekta*. Utoliko se može reæi da ovi uèenici imaju manje problema u afektivnoj sferi od proseènih uèenika koji podbacuju; ipak, ne treba zanemariti nesporan podatak da daroviti podbacivaèi manifestuju slabiji kapacitet za regulaciju kognitivnih aktivnosti i kanalisanje emocija, te da se suoèavaju sa negativnom procenom sopstvene efikasnosti.

Pošto su detaljno razmotrene specifiènosti u profilu liènosti darovitih podbacivaèa, ostaje nam da se kratko osvrnemo na profile ostalih kategorija uèenika, imajuæi pri tom u vidu one aspekte koji su dodatno rasvetljeni višestrukim diskriminativnim analizama.

Daroviti uspešni. Poređenje uspešnih darovitih uèenika sa darovitim podbacivaèima – koje ukazuje na to da ovi prvi manifestuju znaèajno manju sklonost originalnosti, odnosno kreativnoj ekspresiji – pokreæe pitanje da li su akademski uspešni daroviti uèenici eventualno platili danak školskoj uspešnosti inhibirajuæi svoje kreativne potencijale, kao što je to bio sluèaj sa ispitanicima iz studije Frimenove (Freeman, 1995; videti str. 170)? Èini se da naši podaci ne upuæuju na potvrdan odgovor (mada ne mogu ni sasvim da ga iskljuèe): uspešni daroviti uèenici iz našeg uzorka pokazuju se, naime, kao izuzetno dobro integrisani, tj. ne manifestuju nijedan indikator problema u afektivnoj sferi (koji bi bili oèekivani u sluèaju da ovi ispitanici zanemaruju svoju težnju za kreativnim samoizražavanjem). Rezultati višestrukih diskriminativnih analiza, štaviše, otkrivaju da veæa uznemirujuæa samousredsređenost – za koju se èinilo da narušava „termitski profil“ darovitih uspešnih uèenika (videti str. 237) – zapravo nije sastavni deo nji-

[35] Ovo sugerišu i rezultati faktorske analize koji pokazuju da varijable originalnost, metaforiènost i fantazija imaju negativna zasiæenja na „faktoru savesnosti“ (videti strukturu 2. komponente u tabelama u prilogu 8).

hovog sklopa liènosti: nijedna dimenzija neuroticizma ne pojavljuje se kao diskriminativna odlika u poređenju darovitih uspešnih uèenika i darovitih podbacivaèa (videti strukturu funkcije „DU-DP“ u tabeli 4.16.3), dok je u funkciji koja razlikuje darovite i proseène uspešne uèenike (funkcija „DU-PU“ u istoj tabeli) veæe prisustvo èak èetiri dimenzije neuroticizma[36] vezano za onaj pol funkcije kome teže proseèni uspešni uèenici. Osim što su manje skloni neuroticizmu, daroviti uspešni uèenici pokazuju se i kao manje aleksitimièni (videti rezultate ‘grublje’ analize „DU-PU“ u prilogu 7) i kao asertivniji od proseènih uspešnih uèenika. Istovremeno, u poređenju sa darovitim podbacivaèima, uspešni daroviti uèenici ispoljavaju veæi nivo saradljivosti/dobrodušnosti (videti rezultate ‘grublje’ analize „DU-DP“ u prilogu 7), što sugeriše njihovu dobru socijalnu prilagođenost. Može se, dakle, zaključiti da daroviti uspešni uèenici iz naše studije *uistinu lièe na najuspešniju grupu „Termita“:* odlikuje ih spoj pojaèane intelektualne osetljivosti i visokog motiva postignuæa, pozitivan self-koncept (spoj asertivnosti i kompetencije) i generalno dobra socio-emocionalna prilagođenost, odnosno relativno nizak nivo neuroticizma i odsustvo drugih afektivnih problema.

Proseèni podbacivaèi. Profil proseènih podbacivaèa – procenjen kao relativno problematièan na osnovu jedinstvene diskriminativne analize (videti str. 237) – u dodatnim analizama se potvrđuje kao *sklop liènosti u kome su socijalno poželjne karakteristike liènosti manje izražene nego u profilima ostale tri kategorije uèenika:* kao što je napomenuto, proseèni uèenici koji podbacuju manifestuju manju otvorenost za iskustva i asertivnost od darovitih podbacivaèa, dok ih u poređenju sa uspešnim proseènim uèenicima odlikuju manja savesnost i veæa zaravnjenost afekta, odnosno manja prijemèivost za apsorbujuæe stimuluse i emocije. Pri tom treba imati u vidu da skor proseènih podbacivaèa na Skali disocijacije poèiva na jaèem slaganju (zapravo, na slabijem neslaganju) sa stavkama koje zaista ukazuju na pojaèan doživljaj emocionalne tuposti ili praznine (ne može se, dakle, poput skora darovitih podbacivaèa na ovoj skali ‘podvesti’ pod neke druge psihološke dimenzije): tako se, na primer, proseèni podbacivaèi znaèajno više od uspešnih proseènih uèenika slažu sa tvrdnjom „Ravnodušniji sam od veæine ljudi koje znam“ ili „Pravljenje ozbiljnih planova za buduænost mi izgleda blesavo.“ U tom smislu, posebno je ilustrativan podatak da proseèni uèenici koji podbacuju – premda se od darovitih podbacivaèa znaèajno razlikuju na samo dve stavke iz Skale disocijacije – imaju veæi skor od ovih drugih upravo na ajtemu koji najoèiglednije indikuje emocionalnu prazninu: „Ponekad oseæam kao da sam iznutra mrtav.“ U svetlu ovih nalaza, ne iznenađuje èinjenica da proseèni podbacivaèi manifestuju niži nivo neuroticizma od proseènih uspešnih uèenika, ali je pitanje da li se ovo može tumaèiti kao indikator njihove

---

[36] To su: hostilnost, anksioznost, vulnerabilnost i depresivnost.

[37] Drugim reèima, moguæ je da je odsustvo uznemirenosti proseènih podbacivaèa ‘plaæeno’ izvesnim osiromašenjem na emocionalnom planu.

emocionalne stabilnosti, ili kao posledica primene 'jaèeg' (razvojno primitivnijeg) mehanizma odbrane od emocija – izolacije afekta.[37] Ipak, imajuæi u vidu da sirovi skorovi proseènih podbacivaèa na Skali disocijacije uglavnom indikuju „manje izrazito neslaganje" pre nego „izrazito slaganje" sa stavkama skale, može se reæi samo to da je disocijacija afekta znaèajno prisutnija kod ovih uèenika nego kod njihovih uspešnih parnjaka, ali se ne može decidirano tvrditi da proseène podbacivaèe (kao grupu) odlikuje patološki nivo afektivne zaravnjenosti i/ili upotrebe mehanizma izolacije afekta.

No, šta je sa sklonošæu originalnosti koja je, sudeæi po rezultatima jedinstvene diskriminativne analize, izraženija kod ovih uèenika nego kod njihovih uspešnih vršnjaka (videti str. 237)? Izvođenjem pojedinaènih analiza ispostavlja se da u poređenju sa proseènim uspešnim uèenicima, proseèni podbacivaèi ne pokazuju veæu sklonost originalnosti, a da imaju znaèajno niže skorove na ovoj dimenziji od darovitih uèenika koji podbacuju. Dok se ne istièu naroèitom težnjom ka kreativnoj ekspresiji, proseèni podbacivaèi jesu znaèajno otvoreniji za nove aktivnosti od proseènih uspešnih uèenika i istovremeno druželjubiviji od darovitih podbacivaèa. Sve u svemu, stièe se utisak da su *investicije proseènih podbacivaèa umnogome povuèene sa kognitivnog i emotivnog plana i orijentisane pretežno ka socijalnoj sferi.* Drugim reèima, èini se da je njihovo psihološko funkcionisanje prvenstveno organizovano oko potrebe 'da se ne bude uznemiren', pa i više od toga – 'da se ne bude preterano angažovan', bilo intelektualnim, bilo emocionalnim sadržajima. Ovakvo funkcionisanje proseènih podbacivaèa može se tumaèiti kao izvor, ali i kao posledica podbacivanja, kao što je moguæe da je ono izazvano ili pojaèano adolescentnom krizom. Najverovatnije je svakako da se ovi uèenici kreæu unutar „zaèaranog kruga", u kome se međusobno potkrepljuju školski neuspeh, izazovi adolescencije i izvesni problemi u samoregulaciji kognitivnih i afektivnih procesa.

Proseèni uspešni. Na izvesne probleme u afektivnom funkcionisanju ukazuje i profil proseènih uspešnih uèenika. Analiza strukture diskriminativnih funkcija koje razlikuju proseène i darovite uspešne uèenike, odnosno proseène uspešne uèenike i proseène podbacivaèe potvrđuje raniji zaključak da uspešni uèenici proseènih sposobnosti manifestuju *najveæi nivo neuroticizma,* u prvom redu hostilnosti i anksioznosti. Nove analize, osim toga, upuæuju na to da proseène uspešne uèenike – u poređenju sa kategorijom darovitih uspešnih ispitanika – odlikuje znaèajno veæa aleksitimiènost, prvenstveno manja umešnost u identifikaciji emocija, a zatim i manja spremnost da se upuštaju u njihovu analizu. S druge strane, u odnosu na proseène podbacivaèe, proseèni uspešni uèenici ispoljavaju veæi nivo otvorenosti za emocije i prijemèivosti za apsorbujuæe stimuluse. Ukratko, može se reæi da proseèni uspešni uèenici ne pokazuju emocionalnu

osetljivost i emocionalnu stabilnost darovitih uèenika, ali ni emocionalnu zaravnjenost proseènih podbacivaèa. Analogno tome, proseène uspešne uèenike odlikuje *dobra kognitivno-motivaciona samoregulacija,* koja, međutim, *nije udružena sa visokom intelektualnom radoznalošću* (o èemu govori podatak da imaju znaèajno niži skor od darovitih uspešnih na skali „ideje"); u tom smislu, proseèni uspešni uèenici se *dijametralno razlikuju od darovitih podbacivaèa,* koji nemaju visok motiv postignuća, ali poseduju izrazitu intelektualnu osetljivost.

Uzimajući u obzir sve relevantne podatke, rekla bih da osnovnu odliku proseènih uspešnih uèenika èini *relativno jako i restriktivno Nad-ja,* koje ima dvostruko (paradoksalno) dejstvo: ono je 'psihološko klizište' za emocionalnu integrisanost ovih uèenika (tj. izvor povišenog neuroticizma), ali i 'psihološko uporište' njihove školske uspešnosti. (Iz ove perspektive moglo bi se reći da u kategoriji proseènih uspešnih uèenika školski uspeh predstavlja svojevrsnu meru neuroticizma.) Iako, dakle, proseèni uspešni uèenici nailaze na izvesne probleme u samoregulaciji emocija, priroda ovih problema je takva da oni doprinose akademskom postignuću, jer se uzajamno pojaèavaju neurotièna uznemirenost/preosetljivost ovih uèenika i njihova savesnost u izvršavanju školskih zadataka i obaveza.

IV Zakljuèak: generalni rezime i implikacije nalaza

Na kraju završnog poglavlja pokušaću da rezimiram doprinose naše studije u rasvetljavanju „personalnih èinilaca školske uspešnosti i podbacivanja intelektualno darovitih i proseènih uèenika".

Personalni èinioci školske uspešnosti…

• Kao što se moglo pretpostaviti, akademska uspešnost gimnazijalaca tesno je povezana sa baziènom dimenzijom *savesnosti:* bez obzira na nivo sposobnosti, uspešne uèenike odlikuje jaèe osećanje dužnosti, izraženiji motiv postignuća, veća istrajnost i bolja organizacija u izvršavanju obaveza, poverenje u sopstvene sposobnosti i sklonost da pažljivo promisle potencijalne 'naredne korake'. Ukratko, visoko školsko postignuće podrazumeva *veći kapacitet za kognitivno-motivacionu samoregulaciju*.

• Osim toga, èini se da je sa boljim uspehom u školi skopèana i *veća osetljivost za/na druge ljude:* u odnosu na uèenike koji podbacuju, uspešni uèenici pokazuju veću saradljivost, ali i veću socijalnu nelagodnost. Štaviše, moguće je da ove karakteristike uspešnih uèenika pospešuju njihovu kognitivno-motivacionu samoregulaciju, koja u razvojnom smislu i jeste interpersonalnog porekla. Drugim reèima, kapacitet da se „bude dobar" – tj. da se zahvaljujući adekvatnoj samoregulaciji ispunjavaju obaveze i oèekivanja – u izvesnom smislu poèiva na potrebi da se „bude opažen kao dobar".

• Socijalna investiranost uspešnih uèenika praæena je odgovarajuæim nivoom i kvalitetom emocionalne investiranosti: izgleda da su ovi uèenici 'bezbedno ukotvljeni' između sklonosti ka predsvesnoj aktivnosti i apsorpciji, s jedne strane, i afektivne zaravnjenosti i praznine, s druge. Specifièan kvalitet njihovog afektivnog profila sastoji se, dakle, u *kontrolisanoj emocionalnosti – odsustvu težnje ka kreativnoj ekspresiji, ali i ka disocijaciji emocija.*

…i podbacivanja…

• Prvim pregledom rezultata stièe se utisak da se uèenici koji podbacuju rukovode devizom „opušteno". Po svojim afektivno-motivacionim karakteristikama, naime, ispitanici iz ovog poduzorka najviše lièe na takozvane „samozadovoljne/neambiciozne", „pasivne" ili „plutajuæe" podbacivaèe iz postojeæih tipologija podbacivanja (videti str.173). Radi se zapravo o specifiènom sklopu liènosti koji ne pogoduje akademskoj uspešnosti, a koji podrazumeva odsustvo borbenosti i motiva postignuæa, ležeran stav prema obavezama i generalnu ravnodušnost spram važnih životnih događaja.

• Dalja psihološka analiza podataka upuæuje, međutim, na to da jezgro podbacivanja èini *slaba kognitivno-motivaciona samoregulacija*, koja je po pravilu povezana sa *veæom sklonošæu ka impulsivnom abreagovanju ili disocijaciji emocija* i/ili sa *sklonošæu ka imaginativnom, holistièko-divergentnom stilu saznavanja i samoizražavanja.* Ukratko, ispostavlja se da iza „opuštenosti" uèenika koji podbacuju stoje (i) izvesni problemi u samoregulaciji kognitivnih, afektivnih i motivacionih procesa, zbog kojih se ovi uèenici deklarišu kao „majstori da od svog života naprave haos i rasulo".

…intelektualno darovitih…

• Najkraæe reèeno, intelektualno daroviti uspešni uèenici iz našeg uzorka *oživljavaju profil Termanove „A grupe" ispitanika:* odlikuje ih *adekvatna kognitivno-motivaciona samoregulacija* (spoj pojaèane intelektualne osetljivosti i visokog motiva postignuæa), *pozitivan self-koncept* (spoj asertivnosti i povoljne ocene sopstvene efikasnosti) i generalno *dobra socioemocionalna prilagođenost* (nizak nivo neuroticizma i odsustvo disocijacije afekta). Takođe je važno istaæi da u profilu liènosti darovitih uspešnih ispitanika ne postoje indikatori inhibicije kreativnih potencijala, mada je oèigledno da se u realizaciji tih potencijala uspešni daroviti uèenici oslanjaju na analitièko-konvergentni saznajni stil i da su orijentisani na domene koji pogoduju „racionalnim" pre nego „metaforièkim" saznajnim procesima.

• Analiza profila darovitih podbacivaèa potvrđuje tezu da su ovi uèenici *slièniji proseènim podbacivaèima nego uspešnim darovitim uèenicima,* ali i tezu da su u podbacivanje darovitih osoba upletene određene specifiènosti koje se, bar delimièno, mogu pripisati prisustvu izuzetne sposobnosti. Ako, dakle, pođemo od toga da profil darovitih podbacivaèa predstavlja spoj određenih nedostataka koji

ometaju visoko postignuæe i pozitivnih crta liènosti karakteristiènih za darovitu decu (Whitmore, 1980), onda se u sluèaju naših ispitanika (iz kategorije DP) ovaj nedostatak oèituje prvenstveno u *slabijem kapacitetu za samoregulaciju (tendenciji da budu nadjaèani stimulusima i impulsima/emocijama)*, dok pozitivnu crtu u njihovom profilu èini *oèuvana (štaviše, izrazita) intelektualna osetljivost*. Naši rezultati, prema tome, upuæuju na zaključak da darovite podbacivaèe odlikuju intelektualna radoznalost i motivacija za kognitivnim ovladavanjem koje su srazmerne njihovom potencijalu, ali odsustvo „kristalizovanog" motiva akademskog postignuæa, koji podrazumeva spremnost na disciplinovan i dugotrajan rad uz uvažavanje spoljnih kriterijuma uspešnosti (uporediti sa diskusijom na str. 135).

Ovaj 'rascep' u motivacionim karakteristikama darovitih uèenika koji podbacuju lakše æemo razumeti ako uzmemo u obzir nalaz da distinktivnu odliku njihovog profila liènosti predstavlja *neanalitièki saznajni stil (stil pažnje, mišljenja, uèenja) usmeren na kreativnu ekspresiju* i, shodno tome, *potragu za doživljajima i naèinima izražavanja koji su po svojoj prirodi intuitivni, imaginativni i estetski*. Èini se, naime, da naši nalazi govore u prilog Redingove (Redding, 1990) teze da podbacivanje darovitih uèenika može izvirati iz preferencije za holistièko-divergentni saznajni stil koji ometa uèinak na strukturisanim, analitièko-konvergentnim zadacima. Pri tom smo u prilici da ponudimo i dodatno tumaèenje Redingovog stanovišta po kome ovaj kognitivni stil poèiva na impulsivnosti i pojaèanoj potrebi za stimulacijom: suštinsko svojstvo saznajnog stila kome su skloni daroviti podbacivaèi ne sastoji se naprosto u zahtevu za veæom kolièinom stimulacije, veæ za specifiènim *kvalitetom angažmana* koji neki stimulus ili zadatak nudi. Daroviti podbacivaèi iz našeg uzorka oèito pokazuju preferenciju za stil u kome aktivne, diskurzivne, hipotetièko-deduktivne kognitivne aktivnosti ustupaju mesto pasivnijim, metaforièkim i analoškim saznajnim procesima (Nelson). Fokus ovih uèenika – tj. svrha saznavanja – pri tom je na intrinzièki nagrađujuæem samoizražavanju, koje može nadjaèati odložene ili ekstrinzièke nagrade svojstvene neekspresivnim kognitivnim aktivnostima (uporediti sa Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993), kao i pritiske sredine da se prihvati ova druga vrsta aktivnosti (otud nizak motiv postignuæa).

• Saznajni stil darovitih podbacivaèa može predstavljati primarnu psihološku crtu (koja može biti uzrok slabije kognitivno-motivacione samoregulacije, kako to sugeriše Reding), ali i nauèenu sklonost ka uranjanju u „apsorbujuæ i predsvesne" izvore stimulacije u nedostatku analitièkih zadataka koji su dovoljno izazovni da privuku i zadrže pažnju uèenika na naèin na koji to èine divergentni, manje strukturisani zadaci. Treæa moguænost je ta da slaba samoregulacija kognitivnih i afektivnih procesa prethodi specifiènom saznajnom stilu darovitih podbacivaèa: u zavisnosti od ugla posmatranja, ona bi onda bila 'zaslužna' za pojavu sklonosti originalnosti, ali i 'odgovorna' za to što ovi uèenici ne mogu da održe pažnju na zadacima koji zahtevaju aktivno-analitièko 'istupanje ka' stimulusu, pre nego prepuštanje stimulusima. U svakom sluèaju, izvesno je da – u gru-

pi darovitih podbacivaèa – postoji neka vrsta sprege između slabije kognitivno-motivacione samoregulacije i sklonosti ka neanalitièkom saznajnom stilu, i da ovu vezu treba dalje istraživati.

• Interesantno je da èak i u uzorku koji je (a) generalno predselekcionisan s obzirom na intelektualnu sposobnost (gde je, dakle, 'smanjena' razlika u IQ jedinicama između darovitih i proseènih ispitanika) i u kome je (b) poduzorak darovitih ispitanika heterogen s obzirom na školsko postignuæe (!) postoje jasno izražene razlike u profilu liènosti intelektualno darovitih i proseènih ispitanika. Utoliko veæu težinu imaju naši nalazi da intelektualno darovite uèenike odlikuju *izrazitija intelektualna, imaginativna i emocionalna osetljivost* (u smislu veæe receptivnosti i otvorenosti za odgovarajuæi tip iskustva), te *viši nivo psihosocijalne prilagođenosti.* Sve u svemu, rezultati ove studije potvrđuju tezu da se intelektualno darovite osobe mogu opisati kao *introvertni, ali asertivni tragaoci za kognitivnom stimulacijom i izazovima.* Èinjenica da intelektualno daroviti uèenici, nezavisno od nivoa školske uspešnosti, pokazuju sklonost da se upuštaju u razmatranje složenih i apstraktnih ideja u izvesnom smislu podržava tezu da je *motivacija za kognitivnim ovladavanjem inherentno svojstvo intelektualne darovitosti.*

… i proseènih uèenika.

• Naspram darovitih uèenika, koji ispoljavaju otvorenost za intelektualno-imaginativna iskustva, uèenike proseènih sposobnosti odlikuje pre svega *otvorenost za druge ljude,* njihove potrebe i zahteve. Uprkos veæoj saradljivosti i druželjubivosti, ukupan nivo socioemocionalne prilagođenosti proseènih uèenika je nešto niži od onog koji je svojstven darovitim uèenicima, buduæi da ovi prvi manifestuju *manju sklonost kognitivnoj analizi emocionalnih sadržaja, a veæi nivo emocionalne uznemirenosti.*

• Pojava emocionalne uznemirenosti najizrazitija je u profilu proseènih uspešnih uèenika. S druge strane, ovi uèenici istièu se dobrom kognitivno-motivacionom samoregulacijom, koja predstavlja njihov 'glavni adut' u akademskom domenu. Èini se, zapravo, da je psihološko funkcionisanje proseènih uspešnih uèenika pod palicom relativno jakog i restriktivnog Nad-ja, koje s jedne strane doprinosi akademskoj uspešnosti, ali s druge strane donekle narušava emocionalnu stabilnost ovih uèenika. Drugim reèima, specifiènost u profilu proseènih uspešnih uèenika sastoji u ispreplетenosti problematiènih crta iz domena neuroticizma, odnosno aleksitimije sa socijalno poželjnim osobinama iz domena savesnosti.

• Najzad, nalazi o karakteristikama liènosti proseènih uèenika koji podbacuju – konkretno, spoj nižeg nivoa savesnosti i višeg nivoa emocionalne zaravnjenosti i praznine – ukazuju na *generalno slabu samoregulaciju, skopèanu sa masivnijom (ali ne nužno preteranom/patološkom) primenom mehanizma izolacije afekta.* Zapravo, dok pokazuju želju da budu okruženi drugim ljudima, ovi uèenici relativno nisko investiraju u kognitivno i emotivno. Ovakav kvalitet psihološkog funkcionisanja proseènih podbacivaèa može se tumaèiti kao izvor, ali i

kao posledica podbacivanja, s tim što je najverovatnija pretpostavka da se ovi uèenici kreæu unutar „zaèaranog kruga“, u kome se međusobno potkrepljuju školski neuspeh, izazovi adolescencije i izvesni problemi u afektivnoj sferi.

U najkraæim crtama…

Može se, dakle, konstatovati da je školska uspešnost uèenika proseène sposobnosti povezana sa veæom savesnošæu, ali i sa veæim neuroticizmom, te da po pravilu nije praæena povišenom intelektualnom otvorenošæu. Drugaèije je kod darovitih uspešnih uèenika, koje pored visokog motiva postignuæa odlikuju intelektualna radoznalost i dobra socioemocionalna prilagođenost. Što se podbacivanja tièe, ova pojava je kod uèenika proseènih intelektualnih sposobnosti povezana sa slabijom samoregulacijom, odnosno veæom zaravnjenošæu afekta, ali ne i sa saznajnim stilom podbacivaèa. Podbacivanje darovitih uèenika, pak, stoji u vezi ne samo sa slabijom kognitivno-motivacionom samoregulacijom, veæi sa izrazitom otvorenošæu za iskustva i sklonošæu originalnosti i kreativnom samoizražavanju.

Obrazovuèenije

Koje su osnovne implikacije ovog istraživanja u pogledu obrazovanja intelektualno darovitih uèenika, posebno onih koji u školi podbacuju?

• Buduæi da intelektualno daroviti ispitanici manifestuju veæu intelektualnu radoznalnost – koja implicira nešto drugaèije intelektualne potrebe od onih koje imaju proseèni uèenici – jasno je da škola treba da im pruži „glavolomne zagonetke“, tj. priliku da se bave složenim i apstraktnim idejama, pošto je to ono što ovi ispitanici procenjuju kao privlaèno.

• Rezultati sugerišu da su u radu sa darovitim uèenicima koji podbacuju ključni individualizacija kurikuluma i fokus na intrinzièkoj motivaciji. Osnovni princip u nastojanju da se podbacivanje preobrazi u uspešnost treba da bude popravljanje kognitivno-motivacione samoregulacije, koje pri tom ne bi podrazumevalo insistiranje na potpunoj promeni saznajnog stila uèenika. Kako istièe Vitmorova (Whitmore, 1980), uèenicima treba pomoæi da oèuvaju svoja interesovanja, a da se „istovremeno dovoljno prilagode ograniècenjima grupnih aktivnosti i školskih rasporeda“.

Intelektualno daroviti uèenici ovog profila, naroèito na ovom uzrastu, treba da imaju slobodu da biraju èemu æe se posvetiti, ali i obavezu da se posvete onome što su izabrali. Drugim reèima, važno je da im se ostavi dovoljno prostora za aktivnosti koje preferiraju, ali te aktivnosti onda ne treba tretirati kao puku „razonodu“. Umesto toga, visoka oèekivanja se mogu pomeriti upravo na ove oblasti, a uèenicima preneti stav da vrhunska postignuæa u kreativno-ekspresivnim domenima takođe podrazumevaju naporan i sistematièan rad. Dodatno se ovi uèenici mogu uključiti u proces psihološkog savetovanja, koje bi doprinelo jaèanju mehanizama samoregulacije i izgradnji kapaciteta za regresiju u službi ega, i time poveæalo izglede za aktualizaciju njihovog intelektualnog i kreativno-imaginativnog potencijala.

ZAVRŠNA REČ O DAROVITOSTI I PODBACIVANJU

Popularnost savremenih multidimenzionalnih (kompozitnih i sistemskih) koncepcija darovitosti, rekla bih, unekoliko premašuje njihovu logičko-psihološku valjanost i utemeljenost. Stoga se u ovoj knjizi zastupa uža koncepcija po kojoj suštinu darovitosti čini pojava *izuzetne sposobnosti* u jednom ili više domena ljudske delatnosti. Prevodeći ovu bazičnu definiciju u operacionalnu, nalazim da se darovitost ogleda u *izuzetnoj brzini (razvojnoj naprednosti), lakoći i samosvojnosti* u ovladavanju odgovarajućim domenom. Kako primećuju Vinerova i fon Karoljijeva, čije se gledište o darovitosti umnogome potvrđuje kao valjano, „darovitost u biti podrazumeva razliku u smislu prednosti" (von Károlyi & Winner, 2005). U poređenju sa odgovarajućom referentnom grupom, dakle, osoba koja je darovita pokazaće ubedljivu naprednost i nesvakidašnji nivo samostalnosti (nezavisnosti od pomoći i podučavanja kompetentnijih) u pronicanju u pravila i sticanju znanja i veština iz određenog domena, kao i idiosinkratične pristupe (tzv. kreativnost nižeg reda) u rešavanju problema iz te oblasti. Osim toga, svojevrsnu manifestaciju izuzetne sposobnosti predstavlja i snažna unutrašnja motivacija, tj. *žudnja* darovite osobe *da ovlada* sadržajima iz domena svog talenta, koju, međutim, ne treba izjednačavati sa motivom postignuća.

Ovako definisana, darovitost svakako podrazumeva kapacitet za vrhunsko ovladavanje nekim domenom tj. za dostizanje ekspertize i kreativnosti višeg reda, ali se ona ne može poistovetiti sa njima. Budući da je koncipirana kao *potencijal,* darovitost „postoji i onda kada nije društveno priznata i pretočena u izuzetna postignuća" (von Károlyi & Winner, 2005). U svakom slučaju, koncepcija darovitosti koja je ovde usvojena dozvoljava da govorimo o osobama koje svoj izuzetan potencijal nisu realizovale, tj. o darovitima koji podbacuju.

No, ako je potreba za kompetentnošću i aktualizacijom sposobnosti univerzalna, a žarka želja da se ovlada određenim domenom nešto što proishodi iz izuzetne sposobnosti, kako se onda može objasniti pojava akademskog podbacivanja intelektualno darovitih učenika?

Pre svega, treba imati u vidu da intrinzička saznajna motivacija (žudnja za saznanjem), koja prati pojavu izuzetne intelektualne sposobnosti, ne može opstati ili doći do izražaja u ma kakvim obrazovnim uslovima. U tom smislu, akademsko podbacivanje intelektualno darovitih učenika treba shvatiti kao reaktivni, „degenerativni proces" (Fine, 1967, prema Whitmore, 1980), koji podrazumeva gašenje unutrašnje akademske motivacije i sputavanje učenika u potrazi za zna-

njem, nametanjem 'tankog' i nestimulativnog kurikuluma i primenom neadekvatnih nastavnih metoda. Drugim rečima, akademsko podbacivanje se često javlja zato što „učimo darovitu decu da podbacuju, zahtevajući od njih slepu privrženost kurikulumu koji je ili prelak ili, pak, nedovoljno relevantan" sa stanovišta njihovih saznajnih interesovanja i intelektualnih problema sa kojima se susreću van škole (Delisle, 2006).

S druge strane, opstaje i uverenje da će 'istinski' daroviti i vredni učenici biti uspešni u svim uslovima. Ovakvo stanovište donekle podržavaju rezultati jednog skorijeg istraživanja kojim je utvrđeno da većina darovitih učenika, uprkos tome što obrazovni seting opaža kao umnogome inkompatibilan sa sopstvenim (preferiranim) stilom učenja, ostvaruje visoko školsko postignuće; prema rečima istraživača, „okruženje u kome su ovi učenici funkcionisali nije se činilo toliko važnim koliko njihova lična volja da dosledno postižu dobar uspeh i ispunjavaju zadatke, bez obzira na nivo izazova" (Rayneri et al., 2006). Iako ovakvi nalazi ne oslobađaju školu odgovornosti za podbacivanje darovitih učenika, oni nas podsećaju na to da se ova pojava može dovesti u vezu i sa specifičnim nedostacima osobe koja podbacuje. Pored 'fluidne' potrebe za saznanjem (koja bi trebalo da je inherentna intelektualnoj darovitosti), školska uspešnost zahteva, naime, i 'kristalizovan' motiv postignuća i izgrađene veštine samoregulacije, koje nisu svojstvene svim intelektualno darovitim učenicima.

Sve u svemu, pregled dosadašnjih istraživanja podbacivanja, kao i opsežna empirijska studija sprovedena na našim gimnazijalcima, ukazuju na to da se iz domena personalnog kao ključni činioci podbacivanja darovitih učenika mogu izdvojiti *izrazita otvorenost za iskustva, sklonost neanalitičkom saznajnom stilu i usmerenost na kreativnu ekspresiju,* s jedne strane, *i slabiji kapacitet za samoregulaciju (tj. tendencija da se bude nadjačan stimulusima i impulsima/emocijama),* s druge.

Kako se može unaprediti obrazovanje intelektualno darovitih učenika i sprečiti njihovo akademsko podbacivanje? Opšte preporuke za rad sa darovitim učenicima ujedno su i preporuke za prevenciju i prevazilaženje podbacivanja, a zasnivaju se na principu individualizacije i diferencijacije kurikuluma, sa ciljem podsticanja kreativne produktivnosti (tj. primene znanja i složenih kognitivnih procesa na realne intelektualne probleme) (Mönks & Katzko, 2005; Renzulli, 2005). Škola koja želi da izađe u susret unekoliko specifičnim intelektualnim potrebama darovitih učenika, trebalo bi da obezbedi dovoljno izazovne i kompleksne zadatke, ostavljajući učenicima mogućnost da – shodno svojim interesovanjima i preferiranom stilu učenja – izaberu konkretan problem kojem će se posvetiti, kao i strategiju kojom će ga 'napasti', te da tako uspostave veću kontrolu nad sopstvenim procesom učenja (ovo se na engleskom jeziku može sažeti u „4c", koja označavaju *challenge, complexity, choice, & control)*. Drugim rečima, pojava akademskog podbacivanja može se efikasno predupredi ti, pa i prevazići, ako se intelektualno daroviti učenici obrazuju u sistemu koji je fleksibi-

lan u pogledu sadržaja kurikuluma (problema koji se obrađuju) i metoda rada, a koji ne „otupljuje oštre uglove pitanja“ jer nije spreman da kompromituje visoke akademske standarde.

Na kraju, želim da naglasim da ova „završna reč“ nije i konačna reč o darovitosti i podbacivanju. Štaviše, pišem je u nadi da će njome biti inspirisana dalja istraživanja ovih fenomena, koja će doneti nova saznanja o njihovoj prirodi i dinamici razvoja. Posebno mi je, međutim, stalo do toga da se bavljenje darovitošću i podbacivanjem ne završi ‘na rečima‘ i da praktičari iz domena obrazovanja kompetentnije i sa pojačanim entuzijazmom pristupe radu sa darovitim učenicima, te da pomognu da *izvrsnost* – naspram „dovoljne kompetentnosti“ – dospe na ono visoko mesto koje bi trebalo da joj pripada u sistemu vrednosti jednog društva.

PRILOZI

Prilog 1 – Prikaz i opis dimenzija koje mere NEO-PI-R i PEP

tabela P1.1 – Dimenzije koje meri NEO-PI-R (prema Knežević i sar., 1997)

Crta ličnosti (skala ili subskala)	osnovni sadržaj crte
N E U R O T I C I Z A M	
ANKSIOZNOST	strašljivost; zabrinutost; napetost
GNEVNI HOSTILITET	osećaj gneva, frustriranosti, iritiranosti i ogorčenosti
DEPRESIJA	osećanje krivice, tuge, bespomoćnosti i usamljenosti
UZNEMIRUJUĆA	stid; uznemirenost; nelagodnost u kontaktu sa drugim
SAMOUSREDSREĐENOST	ljudima; osetljivost na ogovaranje; sklonost oseæanju inferiornosti
IMPULSIVNOST	nemogućnost kontrole impulsa i nagona
VULNERABILNOST	osetljivost na stres; slabka pacitet prevazilaženja stresa; sklonost zavisnosti, osećanju beznadežnosti i panici u situacijama suočavanja sa iznenadnim i stresnim okolnostima
E K S T R A V E R Z I J A	
TOPLINA	emocionalnost; prijateljska nastrojenost; lako stvaranje emocionalnih veza sa drugim ljudima; naklonost prema drugima ljudima
DRUŽELJUBIVOST	druželjubivost; nastojanje da se bude okružen ljudima
ASERTIVNOST	dominacija; snaga; socijalni uspon
AKTIVITET	brz tempo; snažni, energični pokreti; nastojanje da se stalno nešto radi
POTRAGA ZA UZBUĐENJEM	žudnja za uzbuđenjem i stimulacijom
POZITIVNE EMOCIJE	nastojanje da se iskuse pozitivne emocije kao što su radost, sreća, ljubav i prijatno uzbuđenje

Crta ličnosti (skala ili subskala)	osnovni sadržaj crte
O T V O R E N O S T za is kustva	
FANTAZIJA	živa imaginacija; česta sanjarenja, ne kao na čin da se pobegne od stvarnosti, već kao naèin da se za se be kreira jedan interesantan unutrašnji svet
ESTETIKA	jaka naklonost ka umetnosti i lepom; oduševljenje umetnošću i lepim
OSEĆANJA	visoka receptivnost za sop stvena osećanja; vrednovanje emocija kao važnog aspekta života; dublje proživljavaje sopstvenog iskustva; diferenciraniji, rafiniraniji i intenzivnji emocionalni život
AKCIJA	želja da se pro baju različite aktivnosti, da se vi de nova mesta, da se je de neobièna hrana; preferencija novine i raznolikosti u odnosu na poznato i rutinsko
IDEJE	intelektualna radoznalost; otvorenost uma; želja da se razmotre nove, nekonvencionalne ideje
VREDNOSTI	otvorenost u odnosu na vrednosti; spremnost da se pre ispitaju socijalne, političke i religiozne vrednosti
S A R A D LJ I V O S T (do brodušnost)	
POVERENJE	verovanje da su drugi ljudi pošteni i dobronamerni
ISKRENOST/PRAVEDNOST	iskrenost, poštenje, čestitost
ALTRUIZAM	aktivna briga za dobrobit drugih; velikodušnost, nesebičnost, spremnost da se po mogne drugima
POPUSTLJIVOST	inhibicija agresivnosti; poštovanje drugih; sklonost da se oprosti i zaboravi; blagost i dobronamernost
SKROMNOST	skromnost, povučenost
BLAGA NARAV	simpatija i briga za druge; naglašavanje humanih aspekata socijalne politike
S A V E S N O S T	
KOMPETENCIJA	oseæaj sopstvene efiksanosti, snage, sposobnosti; poverenje u sebe
RED	èistoæa, urednost, dobra organizovanost
DUŽNOST	ponašanje vođeno osećanjem dužnosti; striktno prihvatanje etičkih principa i skrupulozno ispunjavanje moralnih obaveza
POSTIGNUĆE	razvijen motiv postignuæa; visok nivo aspiracija; spremnost da se mnogo i naporno radi kako bi se postigao određeni cilj
SAMODISCIPLINA	sposobnost da se počne neki posao i da se do kraja istraje u njemu uprkos dosadi i drugim distraktorima; sposobnost pojedinca da motiviše samog sebe u dovoljnoj meri kako bi završio neki posao ili zadatak
PROMIŠLJENOST	dispozicija da se pažljivo promisli pre nego što se krene u neku akciju

tabela P1.2 – Dimenzije koje meri PEP

epistemološki stil	osnovni saznajni procesi	kriterijum istinitosti	tumačenje
RACIONALNOST	obrazovanje pojmova i logièko mišljenje; racionalna analiza i sinteza; deduktivno zaklju čivanje	logièno-nelogi čno; validnost saznanja proverava se na osnovu njegove logi čke doslednosti	osoba daje prednost jasnom mišljenju, doslednoj argumentaciji, povezanom izlaganju podataka i ideja, taènom navođenju činjenica, kao i opštem merilu smislenosti -besmislenosti pri organizaciji ste čenih saznanja
EMPIRIČNOST	aktivno opa žanje i traganje za čulnim iskustvom; induktivno zaklju čivanje	opaženo-pogrešno opa ženo; validnost saznanja prove rava se u svetlu pouzdanosti i valjanosti svojih opa žanja	osoba je prete žno usmerena ka spoljnoj realnosti, iskustveno ste čenim podacima i oslanja se na prethodna iskustva i znanja
METAFORIČNOST	stvaranje simbola (metafori èko simbolisanje) i intuitivno mi šljenje; analoško zaklju čivanje	univerzalno -idiosinkrati čno; validnost saznanja proverava se u svetlu univerzalnosti sopstvenog uvida	podrazumeva imaginativno - kreativan na čin saznavanja; osoba je sklona 'uvidima' i 'produbljivanju' iskustava vezanih za r azli čite vidove stvarnosti i nastoji da ih simboli čki prika že kao jedinstvene po subjektivnosti doživljavanja, a univerzalne po sadržaju

Prilog 2 – Struktura opšteg pokazatelja intelektualnih sposobnosti i opšteg pokazatelja školskog postignuća

tabela P-2.1 – Struktura g-faktora intelektualnih sposobnosti

Subtest	Komponenta 1
Logičko pamćenje VS1	,739
Klasifikacija pojmova VS2	,653
Tumačenje poslovica VS3	,740
Zaključivanje po analogiji VS4	,753
Shvatanje smisla rečenice VS5	,722
Perceptivna sposobnost IT -1	,510
Verbalno razumevanje AL -4	,634
Vizuelizacija prostornih odnosa S-1	,567

tabela P-2.2. – Struktura opšteg pokazatelja školskog postignuća

Ocena	Komponenta 1
prosečna ocena na kraju II godine	,892
prosečna ocena na polugodištu III godine	,949
broj nedovoljnih na polugodištu III god	-,825
prosečna ocena na kraju III godine	,957
broj nedovoljnih na kraju III godine	-,635

Prilog 3 – Rezultati ‘grublje’ diskriminativne analize „podbacivaèi-uspešni“

tabela P-3.1 – Efikasnost ‘grublje’ diskriminativne funkcije „podbacivaèi-uspešni“

funkcija	sopstvena vrednost	kanonička korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp1	.303	.482	.767	75.064	11	.000

tabela P-3.2 – Standardizovani koeficijenti i struktura ‘grublje’ diskr. funkcije „podbacivaèi-uspešni“

Matrica strukture: korelacije između diskriminišućih varijabli i kanoni èke diskriminatvne funkcije PU –deèaci		Matrica strukture: korelacije izme đu diskriminišu æih varijabli i kano nièke diskriminatvne funkcije PU -devojčice
varijabla (crta li ènosti)	funkc. PU-deč	varijabla (crta li ènosti)
SAVESNOST**	.751	SAVESNOST**
DISOCIJACIJA*	-.406	ORIGINALNOST**
RACIONALNOST	.331	METAFORIČNOST**
METAFORIČNOST	-.250	OTVORENOST**
SARADLJIVOST/ DOBRODUŠNOST	.240	RACIONALNOST*
ORIGINALNOST	-.171	DISOCIJACIJA*
EKSTRAVERZIJA	-.128	EMPIRIČNOST
OTVORENOST	-.105	APSORPCIJA
APSORPCIJA	-.097	SARADLJIVOST/ DOBRODUŠNOST
NEUROTICIZAM	.068	ALEKSITIMIJA
ALEKSITIMIJA	-.014	EKSTRAVERZIJA
EMPIRIČNOST	-.010	NEUROTICIZAM

tabela P-3.3 – Položaj grupnih centroida i rezultati *a posteriori* klasifikacije

		Predviđena pripadnost grupi (u%)	
kategorija	funkcija PU 2	podbacivači	uspešni
podbacivači	.547	72.6	27.4
uspešni	-.551	28.3	71.7

Prilog 4 – Rezultati diskriminativne analize „podbacivaèi-uspešni“ sa stavkama Skale disocijacije kao diskriminišuæim varijablama

tabela P-4.1 – Efikasnost diskriminativne funkcije „podbacivaèi-uspešni* disocijacija“

funkcija	sopstvena vrednost	kanonička korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp* disoc	.254	.450	.798	62.650	30	.000

tabela P-4.2 – Položaj grupnih centroida i rezultati *a posteriori* klasifikacije

	funkcija	Predviðena pripadnost grupi (u%)	
kategorija	PU*disoc	podbacivači	uspešni
podbacivači	.502	65.3	34.7
uspešni	-.502	27.2	72.8

tabela P-4.3 – Matrica strukture

stavka	funkcija pod-usp*disocijacija
D23	.488
D24	.436
D6	.430
D5	.418
D14	.389
D27	.367
D28	.336
D16	.327
D3	.314
D25	.307
D21	.291
D8	.284
D10	.232
D9	.212
D2	.202
D4	.194
D17	.176
D12	.169
D19	.153
D7	.146
D30	.126
D29	.087
D20	-.086
D11	.082
D15	.048
D18	-.041
D1	-.026
D26	-.020
D13	-.011
D22	.000

Prilog 5 – Rezultati ‘grubljih’ diskriminativnih analiza „podbacivaèi-uspešni“ s obzirom na pol

tabela P-5.1a – Efikasnost ‘grublje’ diskr. funkcije „podbacivaèi-uspešni (deèaci)“

funkcija	sopstvena vrednost	kanonička korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp (deč)	.279	.467	.782	28.383	11	.003

tabela P-5.1b – Efikasnost ‘grublje’ diskr. funkcije „podbacivaèi-uspešni (devojèice)“

funkcija	sopstvena vrednost	kanonička korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
pod-usp (dev)	.339	.503	.747	46.912	11	.000

tabela P-5.2 – Strukture ‘grubljih’ diskriminativnih funkcija „pod-usp (deè)“ i „pod-usp (dev)“

Matrica strukture: korelacije izme đu diskriminišu ćih varijabli i kanoni čke diskriminatvne funkcije PU –dečaci		Matrica strukture: korelacije izme đu diskriminišu ćih varijab li i kanoni čke diskriminatvne funkcije PU -devojčice
varijabla (crta li čnosti)	funkc. PU-deč	varijabla (crta li čnosti)
SAVESNOST**	.751	SAVESNOST**
DISOCIJACIJA*	-.406	ORIGINALNOST**
RACIONALNOST	.331	METAFORIČNOST**
METAFORIČNOST	-.250	OTVORENOST**
SARADLJIVOST/ DOBRODUŠNOST	.240	RACIONALNOST*
ORIGINALNOST	-.171	DISOCIJACIJA*
EKSTRAVERZIJA	-.128	EMPIRIČNOST
OTVORENOST	-.105	APSORPCIJA
APSORPCIJA	-.097	SARADLJIVOST/ DOBRODUŠNOST
NEUROTICIZAM	.068	ALEKSITIMIJA
ALEKSITIMIJA	-.014	EKSTRAVERZIJA
EMPIRIČNOST	-.010	NEUROTICIZAM

tabela P-5.3a – Položaj grupnih centroida i rezultati *a posteriori* klasifikacije (za poduzorak muških ispitanika)

kategorija	funkcija PUdeč	Predviđena pripadnost grupi (u%)	
		podbacivači dečaci	uspešni dečaci
podbacivači dečaci	-.412	75.0	25.0
uspešni dečaci	.666	25.5	74.5

tabela P-5.3b – Položaj grupnih centroida i rezultati *a posteriori* klasifikacije (za poduzorak ženskih ispitanika)

kategorija	funkcija PUdev	Predviđena pripadnost grupi (u%)	
		podbacivači devojčice	uspešne devojčice
podbacivači devojčice	-.685	74.3	25.7
uspešne devojčice	.489	29.6	70.4

Prilog 6 – Rezultati ‘grublje’ diskriminativne analize sa 4 kategorije ispitanika

tabela P-6.1 – Efikasnost ‘grubljih’ diskr. funkcija koje razlikuju 4 kategorije ispitanika

Matrica strukture: ko relacije između diskriminišu ćih varijabli i 1. diskriminatvne funkcije		Matrica strukture: ko relacije između diskriminišu ćih varijabli i 2. diskrimin atvne funkcije	
varijabla (crta liènosti)	funkcija 1	varijabla (crta liènosti)	funkcija 2
SAVESNOST	.678	OTVORENOST	.576
DISOCIJACIJA	-.335	SAVESNOST	.305
ORIGINALNOST	-.310	ORIGINALNOST	.297
SARADLJIVOST	.251	ALEKSITIMIJA	-.287
OTVORENOST	-.245	DISOCIJACIJA	-.277
METAFORIÈNOST	-.220	SARADLJIVOST	-.262
NEUROTICIZAM	.191	EMPIRIÈNOST	-.214
RACIONALNOST	.146	RACIONALNOST	.149
EMPIRIÈNOST	.138	NEUROTICIZAM	-.145
ALEKSITIMIJA	.118	APSORPCIJA	.046
APSORPCIJA	-.052	METAFORIÈNOST	.046
EKSTRAVERZIJA	.039	EKSTRAVERZIJA	-.015

tabela P-6.2 – Položaj grupnih centroida

	Predviđena pripadnost grupi (u%)			
Kategorija	daroviti podbacivaèi	daroviti uspešni	proseèni podbacivaèi	proseèni uspešni
daroviti podbacivaèi	55.1	9.0	19.2	16.7
daroviti uspešni	18.4	36.8	13.2	31.6
proseèni podbacivaèi	19.1	17.6	41.2	22.1
proseèni uspešni	8.7	23.2	20.3	47.8

Matrica strukture: ko relacije između diskriminišu ćih varijabli i 1. diskriminatvne funkcije		Matrica strukture: ko relacije između diskriminišu ćih varijabli i 2. diskrimin atvne funkcije	
varijabla (crta liènosti)	funkcija 1	varijabla (crta liènosti)	funkcija 2
SAVESNOST	.678	OTVORENOST	.576
DISOCIJACIJA	-.335	SAVESNOST	.305
ORIGINALNOST	-.310	ORIGINALNOST	.297
SARADLJIVOST	.251	ALEKSITIMIJA	-.287
OTVORENOST	-.245	DISOCIJACIJA	-.277
METAFORIÈNOST	-.220	SARADLJIVOST	-.262
NEUROTICIZAM	.191	EMPIRIÈNOST	-.214
RACIONALNOST	.146	RACIONALNOST	.149
EMPIRIÈNOST	.138	NEUROTICIZAM	-.145
ALEKSITIMIJA	.118	APSORPCIJA	.046
APSORPCIJA	-.052	METAFORIÈNOST	.046
EKSTRAVERZIJA	.039	EKSTRAVERZIJA	-.015

tabela P-6.3 – Strukture prvih dveju diskriminativnih funkcija

	Predviđena pripadnost grupi (u%)			
Kategorija	daroviti podbacivači	daroviti uspešni	prosečni podbacivaèi	prosečni uspešni
daroviti podbacivači	55.1	9.0	19.2	16.7
daroviti uspešni	18.4	36.8	13.2	31.6
prosečni podbacivači	19.1	17.6	41.2	22.1
prosečni uspešni	8.7	23.2	20.3	47.8

tabela P-6.4 – Rezultati *a posteriori* klasifikacije

Ukupno gledano, taèna klasifikacija bi se postigla u 45.4% sluèajeva.

Prilog 7 – Rezultati ‘grubljih’ pojedinaènih analiza: DU-DP, PU-PP, DP-PP i DU-PU

tabela P-7.1 – Efikasnost 4 ‘grublje’ diskriminativne funkcije

funkcija	sopstvena vrednost	kanonièka korelacija	Vilksova λ	χ-kvadrat	stepeni slobode	p<
DU-DP	.292	.476	.774	37.573	11	.000
PU-PP	.411	.540	.709	44.605	11	.000
DP-PP	.223	.427	.818	27.871	11	.003
DU-PU	.198	.407	.835	24.848	11	.010

tabela P-7.2 – Položaji grupnih centroida u odnosu na 4 diskriminativne funkcije

kategorija	funkcija DU-DP	funkcija PU-PP	funkcija DP-PP	funkcija DU-PU
daroviti podbaciva či	-.530		-.438	
daroviti uspešni	.544			-.421
prosečni podbaciva či		-.641	.502	
prosečni uspešni		.632		.464

tabela P-7.3 – Uporedni prikaz struktura èetiri diskriminativne funkcije

Matrica strukture: DU-DP		Matrica strukture: PU-PP		Matrica strukture: DP-PP		Matrica strukture: DU-PU	
varijabla	funkcija	varijabla	funkcija	varijabla	funkcija	varijabla	funkcija
SAVESNOST**	.817	SAVESNOST**	.601	OTVORENOST **	-.663	NEUROTICIZAM**	.548
ORIGINALNOST**	-.443	DISOCIJACIJA**	-.398	ORIGINALNOST*	-.432	ALEKSITIMIJA*	.371
OTVORENOST*	-.343	NEUROTICIZAM*	.303	SARADLJIVOST*	.381	APSORPCIJA	.278
DISOCIJACIJA*	-.319	METAFORIÈNOST	-.127	APSORPCIJA	-.233	OTVORENOST	-.244
SARADLJIVOST*	.312	APSORPCIJA	.126	EMPIRIÈNOST	.227	EMPIRIÈNOST	.193
METAFORIÈNOST	-.300	RACIONALNOST	.100	ALEKSITIMIJA	.197	RACIONALNOST	-.172
APSORPCIJA	-.281	ORIGINALNOST	-.086	METAFORIÈNOST	-.174	ORIGINALNOST	-.110
RACIONALNOST	.265	ALEKSITIMIJA	.081	DISOCIJACIJA	.141	SARADLJIVOST	.100
NEUROTICIZAM	-.122	SARADLJIVOST	.078	NEUROTICIZAM	-.039	DISOCIJACIJA	-.030
EMPIRIÈNOST	.114	EMPIRIÈNOST	.064	SAVESNOST	.039	METAFORIÈNOST	-.019
EKSTRAVERZIJA	.042	OTVORENOST	.052	EKSTRAVERZIJA	.031	EKSTRAVERZIJA	.018
ALEKSITIMIJA	-.002	EKSTRAVERZIJA	.028	RACIONALNOST	.007	SAVESNOST	.006

Prilog 8 - Rezultati faktorske analize (analize glavnih komponenti sa varimaks rotacijom)

tabela P-8.1 – Rotirana matrica komponenti

	Komponenta					
dimenzija li čnosti	1 (17.2%)	2 (11.5%)	3 (9.3%)	4 (9.0%)	5 (8.8%)	6 (5.1%)
PRIJEMČIVOST ZA STIMULUSE	**.853**	.031	.094	.099	.096	.007
SAMOZABORAV	**.852**	-.067	.023	.005	.033	.000
POVIŠENA SVESNOST	**.811**	.047	-.140	-.103	.068	.092
SINESTEZIJA	**.803**	-.008	-.009	-.096	.042	.120
ESTETIKA	**.769**	.038	.083	.043	.018	-.202
POJAČANA KOGNICIJA	**.754**	.057	-.016	-.155	.092	.260
ORIGINALNOST	**.746**	-.361	-.020	.005	.015	-.239
ŽIVA REMINISCENCIJA	**.705**	-.001	.183	-.011	.194	.091
EMOCIJE	**.624**	.067	.334	-.088	.237	-.293
FANTAZIJA	**.619**	-.286	.133	-.069	-.081	-.170
ORIJENTACIJA NA EMOCIJE	**-.600**	-.181	.044	.013	-.065	***.362***
METAFORIČNOST	**.590**	-.372	.101	.132	.034	-.283
IDEJE	**.574**	.056	-.127	-.079	-.147	-.248
RACIONALNOST	**-.463**	.259	-.260	-.124	-.062	-.167
DISCIPLINA	-.012	**.832**	.090	-.087	-.195	-.079
DUŽNOST	.013	**.787**	.070	.154	-.079	-.057
POSTIGNUĆE	.086	**.770**	.153	-.277	-.056	-.107
PROMIŠLJENOST	-.083	**.764**	-.053	.309	-.155	.062
RED	-.141	**.724**	-.078	-.009	-.010	.035
KOMPETENCIJA	.029	**.700**	.118	-.207	-.328	-.045
TOPLINA	.115	.098	**.789**	-.128	-.121	-.054
DRUŽELJUBIVOST	-.180	-.186	**.701**	-.281	-.086	.152
POZITIVNE EMOCIJE	.140	.046	**.686**	-.127	-.180	-.109
ALTRUIZAM	.110	.283	**.651**	.339	-.114	-.052
POVERENJE	-.115	-.057	**.608**	.308	-.195	-.080
BLAGA NARAV	.321	.014	**.558**	.242	.167	-.071
EMOCIONALNA ZARAVNJENOST	***-.240***	-.281	**-.511**	-.056	-.343	***.477***
ASERTIVNOST	.123	.187	.064	**-.678**	-.271	-.114
POPUSTLJIVOST	.011	.069	.319	**.666**	-.203	.104
SKROMNOST	-.049	-.045	.096	**.658**	.144	.136
AKTIVITET	.083	.222	.256	**-.654**	-.098	.039
ISKRENOST	.093	.118	.365	**.654**	.061	-.142
UZBUĐENJE	-.039	-.185	.366	**-.603**	-.042	.138
AKCIJA	.343	-.278	.049	-.359	-.124	-.173
ANKSIOZNOST	.120	-.046	-.183	.139	**.785**	-.016
HOSTILNOST	.152	-.100	-.244	-.296	**.721**	.054
VULNERABILNOST	.030	-.384	.058	.270	**.682**	-.011
DEPRESIVNOST	.127	-.208	-.236	.368	**.675**	.152
SAMOUSREDSRE ĐENOST	-.039	-.099	-.035	.403	**.650**	.181
IMPULSIVNOST	.167	-.404	.139	-.341	**.613**	.000
DESKRIPC IJA EMOCIJA	-.079	-.172	-.250	.177	.180	**.588**
EMPIRIČNOST	-.298	.221	.136	-.045	.019	**.543**
IDENTIFIKACIJA EMOCIJA	.222	-.249	-.057	.083	.481	**.515**
EMOCIONALNA PRAZNINA	***.229***	***-.470***	-.390	.027	.145	**.479**
VREDNOSTI	.120	-.229	.055	-.028	-.272	-.278

LITERATURA

Ablard, K. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20 (2), 110-115.

Achter, J. A., Benbow, C. P. & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 5-15.

Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19 (4), 229-236.

Ackerman, P. & Beier, M. E. (2003). Trait complexes, cognitive investment, and domain-knowledge. U: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (ur.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (str. 1-30). New York: Cambridge University Press.

Ajzenk, H. J. (1991). Da li je pojam inteligencije koristan ili beskoristan? *Psihologija*, 3-4, 195-209.

Albert, R. S. & Runco, M. A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 332-357). Cambridge: Cambridge University Press.

Altaras, A. & Miliæeviæ, M. (2005, 4. februar). Laièka shvatanja o komponentama i strukturi pojma inteligencije. Rad izložen na konferenciji *Empirijska istraživanja u psihologiji XI*, Filozofski fakultet u Beogradu.

Altaras, A. & Radiæ, E. (2004, 5. februar). Laièka shvatanja inteligencije: odlike inteligentnih osoba. Rad izložen na konferenciji *Empirijska istraživanja u psihologiji X*, Filozofski fakultet u Beogradu.

Anderson, M. A. (1986). Protocol analysis: A methodology for exploring the information processing of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 30 (1), 28-32.

Andreani, O. D. (1995). Knowledge and intrinsic motivation. *European Journal for High Ability*, 6, 220-225.

Austin, A. B. & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 129-133.

Austin, E. J. & Deary, I. J. (2002). Personality dispositions. U: R. J. Sternberg (ur.), *Why smart people can be so stupid* (str. 187-211). New Haven: Yale University Press.

Ayduk, O. & Mischel, W. (2002). When smart people behave stupidly: Reconciling inconsistencies in social-emotional intelligence. U: R. J. Sternberg (ur.), *Why smart people can be so stupid* (str. 86-105). New Haven: Yale University Press.

Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 5-15.

Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 388-413). Cambridge: Cambridge University Press.

Banbury, M. M. & Wellington, B. (1989). Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly*, 33 (4), 161-164.

Barnett, L. A. & Fiscella, J. (1985). A child by any other name… A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 61-66.

Baum, S. M., Renzulli, J. S. & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 224-235.

Benbow, C. P. & Minor, L. L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 21-26.

Benbow, C. P. & Stanley, J. C. (1982). Intellectually talented boys and girls: Educational profiles. *Gifted Child Quarterly*, 26 (2), 82-88.

Berninger, V. W. & Yates, C. M. (1993). Formal operational thought in the gifted: A post-Piagetian perspective. *Roeper Review*, 15 (4), 220-224.

Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248-253.

Bittker, C. M. (1991). Patterns of academic achievement in students who qualified for a gifted program on the basis of nonverbal tests. *Roeper Review*, 14 (2), 65-67.

Bland, L. C., Sowa, C. J. & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17 (2), 77- 80.

Borkowski, J. G. & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 182-200). Cambridge: Cambridge University Press.

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 1-19). New York: Cambridge University Press.

Bouchet, N. & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. Gifted Child Quarterly, 45 (4), str. 260-267.

Bukviæ, A. (1980). Merenje intelektualnih sposobnosti. U: N. Havelka & L. Vuèiæ(ur.), *Psihološka istraživanja 2: Sposobnosti, stvaralaštvo i uèenje* (str. 181-223). Beograd: Institut za psihologiju.

Burns, J. M., Mathews, N. F. & Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34 (3), 102-107.

Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chichester: John Wiley & Sons.

Callahan, C. M. (2000). Giftedness and intelligence. U: R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (str. 159-175). New York: Cambridge University Press.

Callahan, C. M., Cunningham, C. M. & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, 17 (2), 99-105.

Carr, M., Alexander, J. & Schwanenflugel, P. (1996). Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. *Roeper Review*, 18 (3), 212-217.

Carroll, J. & Howieson, N. (1991). Recognizing creative thinking talent in the classroom. *Roeper Review*, 14 (2), 68-71.

Carter, K. R. & Ormrod, J. E. (1982). Acquisition of formal operations by intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26 (3), 110-115.

Ceci, S. J., Barnett, S. M. & Kanaya, T. (2003). Developing childhood proclivities into adult competencies: The overlooked multiplier effect. U: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (ur.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (str. 70-92). New York: Cambridge University Press.

Chan, L. K. S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32 (3), 310-314.

Chan, L. K. S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 184-193.

Chapman, J. W. & McAlpine, D. (1988). Students' perceptions of ability. *Gifted Child Quarterly*, 32 (1), 222-225.

Chen, J-Q. & Gardner, H. (1997). Alternative assessment from a multiple intelligences theoretical perspective. U: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (str. 105-121). New York: The Guilford Press.

Cheng, P. (1993). Metacognition and giftedness: A state of the relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37 (3), 105-112.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 155-160.

Cornell, D. G. (1992). High intelligence and severe delinquency. *Roeper Review*, 14 (4), 233-236.

Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1995). Primary traits of Eysenck's P-E-N system: Three- and five-factor solutions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (2), 308-317.

Coyle, T. R. & Read, L. E. (1998). Giftedness and variability in strategic processing on a multitrial memory task: Evidence for stability in gifted cognition. *Learning & Individual Differences*, 10 (4), 273-290.

Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23 (2), 72-79.

Cross, T. L. & Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 52-63). New York: Cambridge University Press.

Cross, T. L., Coleman, L. J. & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the Stigma of Giftedness Paradigm. *Roeper Review*, 16 (1), 37-40.

Cross, T. L., Coleman, L. J. & Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17 (3), 181-185.

Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and the development of talent. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of gifedness* (str. 264-284). Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1998). Letters from the field: Reflections on the field. *Roeper Review*, 21 (1), 80-81.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

Culross, R. R. (1994). „High school underachievers" by Robert B. McCall, Cynthia Evahn and Lynn Kratzer. *Roeper Review*, 17 (1), 63.

Czeschlik, T. & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16 (4), 294-297.

Dalzell, H. (1998) Giftedness: Infancy to adolescence – a developmental perspective. *Roeper Review*, 20 (4), 259-264.

Daniels, S. (1998). A kaleidoscopic view: Reflections on the creative self. *Roeper Review*, 20 (3), 154-158.

Dauber, S. L. & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 10-15.

Davis, H. B. & Connell, J. P. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 131-136.

Deary, I. J. (2000). *Looking down on human intelligence. From psychometrics to the brain*. New York: Oxford University Press.

Delcourt, M. A. B. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 23-31.

Delisle, J. R. (2006). *Parenting gifted kids: Tips for raising happy and successful children*. Waco, Texas: Prufrock Press.

Derevensky, J. L. & Coleman, E. B. (1989). Gifted children's fears. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 65-68.

Díaz, E. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42 (2), 105-122.

Douthitt, V. L. (1992). A comparison of adaptive behavior in gifted and nongifted children. *Roeper Review*, 14 (3), 149-151.

Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 179-184.

Dweck, C. S. (2002). Beliefs that make smart people dumb. U: R. J. Sternberg (ur.), *Why smart people can be so stupid* (str. 24-41). New Haven: Yale University Press.

Džensen, A. (1991). Spirmanov g-faktor: Veze između psihometrije i biologije. *Psihologija*, 3-4, 167-193.

ĐurièiæJoèiæ, D., Džamonja-Ignjatoviæ, T. & Kneževiæ, G. (2004). *Petofaktorski model liènosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36 (3), 140-146.

Ericsson, K. A. (2003). The search for general abilities and basic capacities: Theoretical implications from the modifiability and complexity of mechanisms mediating expert performance. U: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (ur.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (str. 93-125). New York: Cambridge University Press.

Fasko, D., Jr. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23 (3), 126-130.

Fehrenbach, C. R. (1993). Underachieving gifted students: Intervention programs that work. *Roeper Review*, 16 (2), 88-90.

Fehrenbach, C. R. (1994). Cognitive style of gifted and average readers. *Roeper Review*, 16 (4), 290-292.

Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 112-127). Cambridge: Cambridge University Press.

Feldhusen, J. F. (2001). Terman, Hollingworth, and the gifted. Reviewed by John Feldhusen. *Roeper Review*, 23 (3), 165.

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 64-79). New York: Cambridge University Press.

Feldhusen, J. F., Asher, J. W. & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 149-151.

Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 285-305). Cambridge: Cambridge University Press.

Feldman, D. H. (1993). Child prodigies: A distinctive form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 188-193.

Feldman, D. H. (2000). Was Mozart at risk? A developmentalist looks at extreme talent. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 251-263). Washington DC: American Psychological Association.

Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D. & Marks, R. C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33, 130, 331-342.

Fishkin, A. S. & Johnson, A. S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review*, 21 (1), 40-46.

Flanagan, D. P., Andrews, T. J. & Genshaft, J. L. (1997). The functional utility of intelligence tests with special education populations. U: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (str. 457-483). New York: The Guilford Press.

Ford, D. Y. & Harris III, J. J. (1997). A study of racial identity and achievement of Black males and females. *Roeper Review*, 20 (2), 105-110.

Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average Black students. *Roeper Review*, 14 (3), 130-136.

Ford, D. Y. (1993). An investigation on the paradox of underachievement among gifted Black students. *Roeper Review*, 16 (2), 78-84.

Ford, D. Y. (1994). Nurturing resilience in gifted black youth. *Roeper Review*, 17 (2), 80-85.

Franks, B. & Dolan, L. (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 172-177.

Freehill, M. F. & McDonald, J. (1981). Zeal: Essential to superior intellectual achievements? *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 123-127.

Freeman, J. (1995). Conflicts in creativity. *European Journal for High Ability*, 6, 188-200.

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 80-97). New York: Cambridge University Press.

Friedman, R. C. & Shore, B. M. (2000). Introduction. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. xv-xix). Washington DC: American Psychological Association.

Fuchs-Beauchamp, K. D., Karnes, M. B. & Johnson, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 37 (3), 113-117.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.

Gagné, F. (1989). Peer nomination as a psychometric instrument: Many questions asked but few answered. *Gifted Child Quarterly*, 33 (2), 53-58.

Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pegnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 124-126.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18 (2), 103-111.

Gagné, F. (1997). Critique of Morelock's (1996) definitions of giftedness and talent. *Roeper Review*, 20 (2), 76-85.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 98-119). New York: Cambridge University Press.

Gagné, F., Bégin, J. & Talbot, L. (1993). How well do peers agree among themselves when nominating the gifted and talented? *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 39-45.

Gallagher, J. J. & Courtright, R. D. (1986). The educational definition of giftedness and its policy implications. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 93-111). Cambridge: Cambridge University Press.

Gallagher, J., Harradine, C. C. & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19 (3), 132-136.

Galloway, B. & Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20 (2), 118-121.

Gallucci, N. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 273-276.

Gallucci, N., Middleton, G. & Kline, A. (1999a). The independence of creative potential and behavior disorders in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 43 (3), 194-203.

Gallucci, N., Middleton, G. & Kline, A. (1999b). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22 (1), 18-21.

Gardner, H. (1993). *Creating minds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi* (str. 87-131). New York: Basic Books.

Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds. Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000). The giftedness matrix: A developmental perspective. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 77-88). Washington DC: American Psychological Association.

Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1996). *Intelligence – Multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Garland, A. F. & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22 (1), 41-44.

Gelbrich, J. A. & Hare, E. K. (1989). The effects of single parenthood on school achievement in agifted population. *Gifted Child Quarterly*, 33 (3), 115-117.

Gentry, M., Rizza, M. G. & Owen, S. V. (2002). Examining perceptions of challenge and choice in classrooms: The relationship between teachers and their students and comparison between gifted students and other students. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 145-155.

Goldsmith, L. T. (2000). Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and*

development (str. 89-117). Washington DC: American Psychological Association.

Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 179-183.

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Cook, C. R. & Morris P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49 (2), 172-186.

Grantham, T. C. & Ford, D. Y. (1998). A case study of the social needs of Danisha: An underachieving gifted African-American female. *Roeper Review*, 21 (2), 96-101.

Green, K., Fine, M. & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescent males. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 267-272.

Greenspon, T. (1998). The gifted self: Its role in development and emotional health. *Roeper Review*, 20 (3), 162-167.

Greenspon, T. (2000). The self experience of the gifted person: Theory and definitions. *Roeper Review*, 22 (3), 176-181.

Gridley, B. E. (2002). In search of an elegant solution: Reanalysis of Plucker, Callahan, and Tomchin, with respects to Pyryt and Plucker. *Gifted Child Quarterly*, 46 (3), 224-234.

Grigorenko, E. L. (2003). Expertise and mental disabilties: Bridging the unbridgeable? U: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (ur.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (str. 156-185). New York: Cambridge University Press.

Grinder, R. E. (1990). Sources of giftedness in nature and nurture: Historical origins and enduring controversies. *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 50-55.

Gross, M. U. M. & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49 (2), 154-171.

Gross, M. U. M. (1998). The „me“ behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20 (3), 167-174.

Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21 (3), 207-214.

Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E. & Peng, C-Y. J. (1986). Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 61-65.

Guskin, S. L., Peng, C-Y. J. & Majd-Jabbari, M. (1988). Teachers' perceptions of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32 (1), 216-221.

Guskin, S. L., Peng, C-Y. J. & Simon, M. (1992). Do teachers react to „multiple intelligences“? Effects of teachers' stereotypes on judgements and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36 (1), 32-37.

Gust-Brey, K. & Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22 (1), 28-35.

Gustin, W. C. & Corazza, L. (1994). Mathematical and verbal reasoning as predictors of science achievement. *Roeper Review*, 16 (3), 160-162.

Hackney, H. (1981). The gifted child, the family, and the school. *Gifted Child Quarterly*, 25 (2), 51-54.

Hadaway, N. L. & Marek-Schroer, M. F. (1992). Multidimensional assessment of the gifted minority student. *Roeper Review*, 15 (2), 73-77.

Haensly, P. A. (1999). The role of cognitive style in transforming preschoolers' gifted potential. *Roeper Review*, 21 (4), 272-280.

Haensly, P., Reynolds, C. R. & Nash, W. R. (1986). Giftedness: Coalescence, context, conflict and commitment. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 128-148). Cambridge: Cambridge University Press.

Hall, E. G. & Hansen, J. B. (1997). Self-actualizing men and women: A comparison study. *Roeper Review*, 20 (1), 22-27.

Hamfris, L. G. (1991). Konstrukt opšte inteligencije. *Psihologija*, 3-4, 49-63.

Han, K. & Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 98-109.

Hannah, C. L. & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 95-109.

Hant, E. (1991). Shvatanje inteligencije kao oblika obrade informacija. *Psihologija*, 3-4, 93-126.

Hayes, P. A., Norris, J. A. & Flaitz, J. R. (1998). Evidence of language problems in underachieving gifted adolescents: Implications for assessment. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9 (4), 179-194.

Hébert, T. P. & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 196-207.

Hébert, T. P. (2000). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. *Gifted Child Quarterly*, 44 (2), 91-114.

Hébert, T. P. (2001). „If I had a notebook, I know things would change": Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45 (3), 174-194.

Helms, J. E. (1997). The triple quandary of race, culture, and social class in standardized cognitive ability testing. U: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (str. 517-532). New York: The Guilford Press.

Heng, M. A. (2000). Scrutinizing common sense: The role of practical intelligence in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 171-182.

Hoekman, K., McCormick, J. & Gross, M. (1999). The optimal context for gifted

students: A preliminary exploration of motivational and affective considerations. *Gifted Child Quarterly*, 43 (3), 170-193.

Holland, J. L. & Baird, L. L. (1968). The preconscious activity scale: The development and validation of an originality measure. *Journal of Creative Behavior*, 2 (3), 217-225.

Hollinger, C. L. & Fleming, E. S. (1984). Internal barriers to the realization of potential: Correlates and interrelationships among gifted and talented female adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 28 (3), 135-139.

Hollinger, C. L. & Fleming, E. S. (1988). Gifted and talented young women: Antecedents and correlates of life satisfaction. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 254-259.

Hollinger, C. L. & Kosek, S. (1986). Beyond the use of full scale IQ scores. *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 74-77.

Hong, E. & Milgram, R. M. (1996). The structure of giftedness: The domain of literature as an exemplar. *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 31-40.

Hong, E. (1999). Studying the mind of the gifted. *Roeper Review*, 21 (4), 244-252.

Hong, E., Milgram, R. & Gorsky, H. (1995). Original thinking as a predictor of creative performance in young children. *Roeper Review*, 18 (2), 147-149.

Horn, Dž. L. (1991). Uspon i pad ljudskih sposobnosti. *Psihologija*, 3-4, 25-46.

Horn, J. L. & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. U: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (str. 53-91). New York: The Guilford Press.

Howard-Hamilton, M. F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, 17 (1), 57-59.

Howe, M. J. A. (1999). *IQ pod znakom pitanja. Istina o inteligenciji*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Howe, M. J. A., Davidson, J. W. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21 (3), 399-442.

Innamorato, G. (1998). Creativity in the development of scientific giftedness: Educational implications. *Roeper Review*, 21 (1), 54-59.

Jackson, N. E. & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness to promote research. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 151-181). Cambridge: Cambridge University Press.

Jackson, N. E. (2000). Strategies for modeling the development of giftedness in children. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 27-54). Washington DC: American Psychological Association.

Jacobsen, M.-E. (1999). Arousing the sleeping giant: Giftedness in adult psychotherapy. *Roeper Review*, 22 (1), 36-41.

Jones, K. & Day, J. D. (1996). Cognitive similarities between academically and socially gifted students. *Roeper Review*, 18 (4), 270-273.

Joswig, H. (1994). The connection between motivational and cognitive components of the personality of gifted pupils. *European Journal for High Ability*, 5, 153-162.

Juntune, J. (1982). Myth: The gifted constitutes a single homogenous group! Response by Joyce Juntune. *Gifted Child Quarterly*, 26 (1), 9-10.

Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20-28.

Kanevsky, L. (1995). Learning potentials of gifted students. *Roeper Review*, 17 (3), 157-163.

Kay, S. I. (2000). On the nature of expertise in visual art. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 217-232). Washington DC: American Psychological Association.

Keirouz, K. S. (1990). Concerns of parents of gifted children: A research review. *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 56-63.

Kerr, B., Colangelo, N. & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 245-247.

Kihlstrom, J. F. & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. U: R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (str. 359-379). New York: Cambridge University Press.

Kirschenbaum, R. J. (1998). Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42 (3), 140-147.

Klein, A. & Zehms, D. (1996). Self-concept and gifted girls: A cross-sectional study of intellectually gifted females in grades 3, 5, 8. *Roeper Review*, 19 (1), 30-33.

Kneževiæ, G., Radoviæ, B. & Opaèiæ, G. (1997). Evaluacija „Big Five" modela liènosti kroz analizu inventara liènosti NEO PI-R. *Psihologija*, 1-2, 7-40.

Kolb, K. J. & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17 (1), 26-30.

Koro-Ljungberg, M. (2002). Constructions of high academic achievement through the analysis of critical events. *Gifted Child Quarterly*, 46 (3), 209-223

Krnjaiæ, Z. (2002). *Intelektualna nadarenost mladih.* Beograd: Institut za psihologiju.

LaFrance, E. B. (1995). Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural forms. *Roeper Review*, 17 (4), 248-252.

Lajoie, S. P. & Shore, B. M. (1981). Three myths? The overrepresentation of the gifted among dropouts, delinquents, and suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 138-143.

Lashaway-Bokina, N. (2000). Recognizing and nurturing intrinsic motivation: A cautionary tale. *Roeper Review*, 22 (4), 225-227.

Lehman, E. B. & Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of

young, intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 134-137.

Lewis, J. D. & Knight, H. V. (2000). Self-concept in gifted youth: An investigation employing the Piers-Harris subscales. *Gifted Child Quarterly*, 44 (1), 45-53.

Lewis, R. B., Kitano, M. K. & Lynch, E. W. (1992). Psychological intensities in gifted adults. *Roeper Review*, 15 (1), 25-31.

Lidz, C. S. (1997). Dynamic assessment approaches. U: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (str. 281-296). New York: The Guilford Press.

LoCicero, K. A. & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22 (3), 182-185.

Loeb, R. C. & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31, 9-14.

Lohman, D. F. (2000). Complex information processing and intelligence. U: R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (str. 285-340). New York: Cambridge University Press.

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49 (2), 111-138.

Louis, B. & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relationship to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36 (1), 27-31.

Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15 (1), 18-25.

Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17 (2), 116-120.

Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20 (2), 90-94.

Lovecky, D. V. (1998). Spiritual sensitivity in gifted children. *Roeper Review*, 20 (3), 178-183.

Luftig, R. L. & Nichols, M. L. (1991). An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roeper Review*, 13 (3), 148-154.

Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and human intelligence*. New York: Oxford University Press.

Maddux, C. D., Scheiber, L. M. & Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26 (2), 77-81.

Maksić, S. B. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C. & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38 (4), 176-178.

Massé, L. & Gagné, F. (1996). Should self-nominations be allowed in peer nomination forms? *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 24-30.

Massé, L. & Gagné, F. (2002). Gifts and talents as sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly*, 46 (1), 15-29.

Maxwell, E. (1998). „I can do it myself!“ Reflections on early self-efficacy. *Roeper Review*, 20 (3), 183-187.

May, K. M. (1994). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, 17 (2), 105-109.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131-137.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. U: R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 437-447). New York: Cambridge University Press.

McCallister, C., Nash, W. R. & Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18 (4), 273-276.

McCormick, M. & Wolf, J. (1993). Intervention programs for gifted girls. *Roeper Review*, 16 (2), 85-88.

McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.

Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17 (3), 169-172.

Merrell, K. W. & Gill, S. J. (1994). Using teacher ratings of social behavior to differentiate gifted from non-gifted students. *Roeper Review*, 16 (4), 286-289.

Middleton, J. A., Littlefield, J. & Lehrer, R. (1992). Gifted students' conceptions of academic fun: An examination of a critical construct for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 36 (1), 38-44.

Milinkoviæ, M. (1980). Sposobnosti, liènost i stvaralaštvo. U: N. Havelka & L. Vuèiæ(ur.), *Psihološka istraživanja 2: Sposobnosti, stvaralaštvo i uèenje* (str. 137-179). Beograd: Institut za psihologiju.

Mills, C. J. & Tissot, S. L. (1995). Identifying academic potential in students from under-represented populations: Is using the Ravens Progressive Matrices a good idea? *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 209-217.

Miriæ, J. (2001). O pojmu identiteta u psihologiji. *Psihologija*, 1-2, 46-90.

Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 187-200). New York: Cambridge University Press.

Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19 (1), 4-12.

Morelock, M. J. (1997). In response to Gagné's critique. *Roeper Review*, 20 (2), 85-87.

Morelock, M. J. (2000). A sociohistorical perspective on exceptionally high-IQ children. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 55-75). Washington DC: American Psychological Association.

Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligences. *Roeper Review*, 18 (4), 263-269.

Mumford, M. D. (1998). Creative thought: Structure, components, and educational implications. *Roeper Review*, 21 (1), 14-19.

Nail, J. M. & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20 (1), 18-21.

Neihart, M. (1998a). Preserving the true self of the gifted child. *Roeper Review*, 20 (3), 187-191.

Neihart, M. (1998b). Creativity, the arts, and madness. *Roeper Review*, 21 (1), 47-50.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22 (1), 10-17.

Nelson, P. L. Personality trait absorption: An exploratory study of opportunity and capacity in relation to cannabis use. Preuzeto sa Interneta aprila 2005. http://www.druglibrary.org/schaffer/hemp/medical/canb2.htm.

Neumeister, K. L. S. (2002). Shaping an identity: Factors influencing the achievement of newly married, gifted young women. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 291-305.

Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R. & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 22 (1), 5-9.

Norman, A. D., Ramsay, S. G., Roberts, J. L. & Martray, C. R. (2000). Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review*, 23 (1), 34-39.

Oakland, T., Joyce, D., Horton, C. & Glutting, J. (2000). Temperament-based learning styles of identified gifted and nongifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 183-189.

Olenchak, F. R. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roeper Review*, 21 (4), 293-297.

Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23 (2), 65-71.

Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J. & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 347-352.

Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J., Willis, G. B., Shaw, B. & Krasney, N. (1990). Predictors of achievement in mathematics for gifted males and females. *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 64-71.

Page, E. B. & Keith, T. Z. (1996). The elephant in the classroom: Ability grouping and the gifted. U: C. P. Benbow & D. Lubinski (ur.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (str. 192-210). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Parker, W. D. & Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17 (3), 173-176.

Parker, W. D. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (3), 154-157.

Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, 25 (1), 5-10.

PavloviæBabiæ, D. & Kuzmanoviæ, D. (2006a, 2. februar). Koncept matematièke pismenosti: kljuène kompetencije i osnovni nalazi – međunarodna perspektiva. Rad izložen na konferenciji *Empirijska istraživanja u psihologiji XII*, Filozofski fakultet u Beogradu.

PavloviæBabiæ, D. & Kuzmanoviæ, D. (2006b, 2. februar). Èitalaèka pismenost kod petnaestogodišnjaka u Srbiji – koncept i rezultati OECD/PISA 2003. Rad izložen na konferenciji *Empirijska istraživanja u psihologiji XII*, Filozofski fakultet u Beogradu.

Perleth, C., Sierwald, W. & Heller, K. A. (1993). Selected results of the Munich longitudinal study of giftedness: The multidimensional/typological giftedness model. *Roeper Review*, 15 (3), 149-155.

Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. U: K. A. Heller et al. (ur.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, drugo izdanje (str. 609-620). Oxford: Elsevier.

Peterson, J. S. (2001a). Gifted and at-risk: Four longitudinal case studies of post-high-school development. *Roeper Review*, 24 (1), 31-39.

Peterson, J. S. (2001b). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45 (4), 236-250.

Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review*, 23 (3), 138-142.

Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28 (2), 80-88.

Piechowski, M. M. & Miller, N. B. (1995). Assessing developmental potential in gifted children: A comparison of methods. *Roeper Review*, 17 (3), 176-180.

Piechowski, M. M. (1998). The self victorious: Personal strengths, chance, and co-incidence. *Roeper Review*, 20 (3), 191-198.

Piirto, J. (1998). Themes in the lives of successful contemporary U.S. women creative writers. *Roeper Review*, 21 (1), 60-70.

Plewis, I. (1991). Underachievement: A case of conceptual confusion. *British Educational Research Journal*, 17 (4), 377-385.

Plucker, J. A. & Barab, S. A. (2005). The importance of contexts in theories of

giftedness: Learning to embrace the messy joys of subjectivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 201-216). New York: Cambridge University Press.

Plucker, J. A. & McIntire, J. (1996). Academic survivability in high-potential, middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 7-14.

Plucker, J. A. & Runco, M. A. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: Current issues, recent advances, and future directions in creativity assessment. *Roeper Review*, 21 (1), 36-39.

Plucker, J. A. (2000). Flip sides of the same coin or marching to the beat of different drummers? A response to Pyryt. *Gifted Child Quarterly*, 193-195.

Plucker, J. A. (2001). Looking back, looking around, looking forward: The impact of intelligence theories on gifted education. *Roeper Review*, 23 (3), 124-125.

Plucker, J. A., Callahan, C. M. & Tomchin, E. M. (1996). Wherefore art thou, multiple intelligences? Alternative assessment for identifying talent in ethnically diverse and low income students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (2), 81-92.

Porath, M. (1997). Gifted children's understanding of intelligence. *Roeper Review*, 20 (2), 95-98.

Porath, M. (2000). Social giftedness in childhood: A developmental perspective. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 195-215). Washington, DC: American Psychological Association.

Preuss, L. J. & Dubow, E. F. (2003). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26 (2), 105-111.

Pufal-Struzik, I. (1999). Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22 (1), 44-47.

Purcell, J. H. (1996). Preparing for fall out: A perspective on The Bell Curve. *Roeper Review*, 18 (4), 248-252.

Pyryt, M. C. (1996). IQ: Easy to bash, hard to replace. *Roeper Review*, 18 (4), 255-258.

Pyryt, M. C. (2000). Finding „g“: Easy viewing through higher order factor analysis. *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 190-192.

Radonjiæ, S. (1994). *Uvod u psihologiju. Struktura psihologije kao nauke*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ramsay, S. G. & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 41 (4), 160-167.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L. & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 104-118.

Reams, R., Chamrad, D. & Robinson, N. M. (1990). The race is not necessarily to the swift: Validity of WISC-R bonus points for speed. *Gifted Child Quarterly*, 34 (3), 108-110.

Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 72-75.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 152-170.

Renzulli, J. S. & Delcourt, M. A. B. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30 (1), 20-23.

Renzulli, J. S. & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44 (4), 261-271.

Renzulli, J. S. (1982). Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you… *Gifted Child Quarterly*, 26 (1), 11-14.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1991). The National Research Center on the Gifted and Talented: The dream, the design, and the destination. *Gifted Child Quarterly*, 35 (2), 73-80.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Rimm, S. B. & Lovance, K. J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 100-105.

Rimm, S. B. & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 353-359.

Rimm, S. B. (1996). Parenting for achievement. *Roeper Review*, 19 (1), 57-59.

Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (2), 98-101.

Robinson, N. M. (1996). Acceleration as an option for the highly gifted adolescent. U: C. P. Benbow & D. Lubinski (ur.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (str. 169-178). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Robinson, N. M. (2000). Giftedness in very young children: How seriously should it be taken? U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 7-26). Washington, DC: American Psychological Association.

Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 280-294). New York: Cambridge University Press.

Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 278-290.

Rogers, K. B. (1996). What The Bell Curve says and doesn't say: Is a balanced view possible? *Roeper Review*, 18 (4), 252-255.

Royce, J. R., Mos, L. & Kearsly, G. P. (1975). *Manual for psycho-epistemological profile*. Center for advanced study in theoretical psychology, University of Alberta, Canada.

Runco, M. A. & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16 (4), 235-240.

Runco, M. A. (1987). The generality of creative performance in gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 31 (4), 121-125.

Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 16-22.

Runco, M. A. (1997). Is every child gifted? *Roeper Review*, 19 (4), 220-224.

Runco, M. A. (2005). Creative giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 295-311). New York: Cambridge University Press.

Sarouphim, K. M. (1999). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gifted minorities. *Gifted Child Quarterly*, 43 (4), 244-251.

Scholwinski, E. & Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 125-130.

Schommer, M. & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19 (3), 153-156.

Schultz, R. A. & Delisle, J. R. (1997). School, curriculum, and the good life: Knowing the self. *Roeper Review*, 20 (2), 99-104.

Schultz, R. A. (2002a). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review*, 24 (4), 203-212.

Schultz, R. A. (2002b). Understanding giftedness and underachievement: At the edge of possibility. *Gifted Child Quarterly*, 46 (3), 193-208.

Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15 (4), 225-230.

Scruggs, T. E. & Cohn, S. J. (1983). Learning characteristics of verbally gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27 (4), 169-172.

Selby, E. C., Shaw, E. J. & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 300-314.

Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch,

R. W. & Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45 (1), 16-23.

Shore, B. M. & Dover, A. C. (1987). Metacognition, intelligence, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31 (1), 37-39.

Shore, B. M. (1986). Cognition and giftedness: New research directions. *Gifted Child Quarterly*, 30 (1), 24-27.

Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 167-187). Washington, DC: American Psychological Association.

Siegle, D. & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23 (1), 39-44.

Siegler, R. S. & Kotovsky, K. (1986). Two levels of giftedness: Shall ever the twain meet? U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 417-435). Cambridge: Cambridge University Press.

Silver, S. J. & Clampit, M. K. (1990). WISC-R profiles of high ability children: Interpretations of verbal-performance discrepancies. *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 76-79.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17 (2), 110-116.

Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20 (3), 204-210.

Simonton, D. K. (1998). Letters from the field: Creativity, genius, and talent development. *Roeper Review*, 21 (1), 86-87.

Simonton, D. K. (2003). Expertise, competence, and creative ability: The perplexing complexities. U: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (ur.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (str. 213-239). New York: Cambridge University Press.

Simonton, D. K. (2005). Genetics of giftedness: The implications of an emergenic-epigenetic model. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 312-326). New York: Cambridge University Press.

Smutny, J. F. (2001). „Spiritual intelligence: Developing higher consciousness" by D. A. Sisk and E. P. Torrance. *Roeper Review*, 24 (1), 40-41.

Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Gifted Child Today*, 24 (2), 14-23.

Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M. & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review*, 17 (2), 95-98.

Stankov, L. (1991). Pažnja i inteligencija. *Psihologija*, 3-4, 65-92.

Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 361-387). Cambridge: Cambridge University Press.

Stanley, J. C. (1984). Use of general and specific aptitude measures in identification: Some principles and certain cautions. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 177-180.

Starko, A. J. (2000). Finding the problem finders: Problem finding and the identification and development of talent. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 233-249). Washington DC: American Psychological Association.

Steiner, H. H. (2006). A microgenetic analysis of strategic variability in gifted and average-ability children. *Gifted Child Quarterly*, 50 (1), 62-74.

Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25 (2), 86-93.

Sternberg, R. J. (1982). Lies we live by: Misapplication of tests in identifying the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 157-161.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence* (str. 258-278). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1991). Ka trojnoj teoriji ljudske inteligencije. *Psihologija*, 3-4, 127-166.

Sternberg, R. J. (2000a). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22 (4), 231-235.

Sternberg, R. J. (2000b). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23 (2), 60-64.

Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 327-342). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching and assessing gifted children. *Roeper Review*, 17 (4), 255-260.

Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 3-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Ferrari, M., Clinkenbeard, P. & Grigorenko, E. L. (1996). Identification, instruction, and assessment of gifted children: A construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, 40 (3), 129-137.

Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16 (2), 122-130.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, 6, 201-219.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 265-277.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.

Sternberg, R. J. & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 88-94.

Subotnik, R. F. & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 343-357). New York: Cambridge University Press.

Subotnik, R. F., Arnold, K. D. & Noble, K. D. (1995). Gifted is as gifted does but what does gifted do? *Roeper Review*, 18 (1), 4-5.

Supplee, P. L. (1990). *Reaching the Gifted Underachiever. Program Strategy and Design* (str. 3-17). New York and London: Teachers College, Columbia University.

Swanson, H. L. (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children. *Roeper Review*, 15 (1), 43-48.

Swassing, R. (1994). Forward. *Roeper Review*, 17 (2), 76.

Sweetland, J. D., Reina, J. M. & Tatti, A. F. (2006). WISC-III Verbal/Performance discrepancies among a sample of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 50 (1), 7-10.

Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 154-161.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 21-52). Cambridge: Cambridge University Press.

Tan-Willman, C. & Gutteridge, D. (1981). Creative thinking and moral reasoning in academically gifted secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, 25 (4), 149-153.

Tellegen, A. & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences („absorption”), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 268-277.

Tolan, S. S. (1998). The Lemming Condition: Moral asynchrony and the isolated self. *Roeper Review*, 20 (3), 211-214.

Tomlison, C. A. (1994). Gifted learners: The boomerang kids of middle school? *Roeper Review*, 16 (3), 177-182.

Tong, J. & Yewchuk, C. (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 15-23.

Toškoviæ, O. (2006, 2. februar). TIMMS 2003 – postignuæa uèenika u Srbiji. Rad izložen na konferenciji *Empirijska istraživanja u psihologiji XII*, Filozofski fakultet u Beogradu.

Tyler-Wood, T. L. & Carri, L. (1991). Identification of gifted children: The argument of various measures of cognitive ability. *Roeper Review*, 14 (2), 63-64.

Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C. & Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (4), 172-175.

VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P. & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16 (3), 186-191.

Vialle, W. (1994). „Termanal“ science? The work of Lewis Terman revisited. *Roeper Review*, 17 (1), 32-38.

Vlahovic-Stetic, V., Vizek-Vidovic, V. & Arambasic, L. (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement: a study of gifted high-achieving, gifted underachieving and non-gifted pupils. *High Ability Studies*, 10 (1), 37-49.

von Károlyi, C. & Winner, E. (2005). Extreme giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 377-394). New York: Cambridge University Press.

Wagner, R. (2000). Practical intelligence. U: R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (str. 380-395). New York: Cambridge University Press.

Ward, T. B., Saunders, K. N. & Dodds, R. A. (1999). Creative cognition in gifted adolescents. *Roeper Review*, 21 (4), 260-266.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Whitmore, J. R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 66-69.

Wieczerkowski, W. & Prado, T. M. (1993). Spiral of disappointment: Decline in achievement among gifted students. *European Journal for High Ability*, 4, 126-141.

Winner, E. (1996). *Gifted children. Myths and realities*. New York: Basic Books.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55 (1), 159-169.

Wolfle, J. A. (1991). Underachieving gifted males: Are we missing the boat? *Roeper Review*, 13 (4), 181-183.

Worrell, F. C. (2002). Global and domain-specific self-concepts in academically talented Asian American and White adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 90-97.

Wright, P. B. & Leroux, J. A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 83-94.

Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Zhang, L. F. & Hui, S. K.-F. (2002). From pentagon to triangle: A cross-cultural investigation of an implicit theory of giftedness. *Roeper Review*, 25 (2).

Ziegler, A. (2005). The actiotype model of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E.

Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 411-436). New York: Cambridge University Press.

Ziv, A., Rimon, J. & Doni, M. (1977). Parental perception and self-concept of gifted and average underachievers. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 563-568.

Zuo, L. & Cramond, B. (2001). An examination of Terman's gifted children from the theory of identity. *Gifted Child Quarterly*, 45 (4), 251-259.

Ana Altaras, magistar psihologije, zaposlena je od 2001. godine kao asistent na Katedri za pedagošku psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Njena stručna interesovanja i naučnoistraživački rad usmereni su na teorijska i praktična pitanja iz domena psihologije inteligencije i darovitosti. U okviru istraživačkih projekata Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu rukovodila je studijama *Implicitne teorije inteligencije i kreativnosti* i *Intelektualne sposobnosti i metaforičko mišljenje*, iz kojih su proistekli brojni radovi predstavljeni na domaćim i međunarodnim konferencijama, te studijom *Personalni činioci školske uspešnosti i podbacivanja intelektualno darovitih i prosečnih učenika,* na osnovu koje je nastala ova knjiga.

SADR AJ

UVODNA REČ 5

I DEO: DAROVITOST

„SVOJSTVO ZVANO DAROVITOST I ONI KOJI GA ISPOLJAVAJU“ 9

1.1 KONCEPCIJE DAROVITOSTI 9
I Nekoliko portreta iz psihologije darovitosti 9
Stari majstori: ser Fransis Golton i Luis Terman 9
(Post)moderna: prikaz najvažnijih savremenih koncepcija darovitosti 13
Savremene teorije inteligencije kao koncepcije darovitosti 20
Grupni portret koncepcija darovitosti: klasifikacije i kvalifikacije 23
II Analiza portreta 25
Definišuæ dimenzije u koncepcijama darovitosti 25
1869-1986: Promena paradigme (the paradigm shift) 32
Rascepi i razilaženja u savremenim koncepcijama darovitosti 34

1.2 FENOMEN DAROVITOSTI 36
I Istraživanja u psihologiji darovitosti – između dve paradigme 36
II Fenomen fenomenalnosti – darovitost in vivo 39
Darovite osobe i njihove porodice – po èemu su posebni? 40
Izvori darovitosti 48
III Fenomen u svojoj raznovrsnosti i pokretu 52
Dimenzije različitosti 53
Razvoj i ishodi darovitosti 61

1.3 DISKUSIJA I ZAKLJUÈAK 67

INTELEKTUALNA DAROVITOST 83

I Pod krovom inteligencije 83
Višev rsne koncepcije inteligencije 83
Viševrsne sposobnosti? – Struktura intelektualne darovitosti 86
II „Blistavi um“: Intelektualna darovitost pod lupom 90
III Intelektualna darovitost u široj slici 97
IV Praktièna pitanja: Identifikacija i školovanje intelektualno darovitih 111

II DEO: PODBACIVANJE

DAROVITOST I PODBACIVANJE 125

I Podbacivanje darovitih osoba: konceptualna pitanja i odgovori 125
Pojam i definicije podbacivanja 125
Problemi u konceptualizaciji i operacionalizaciji podbacivanja 130
Zaključak: podbacivanje darovitih – paradoks i činjenica 140
II Fenomen podbacivanja: ko, kako i zašto? 141
Istraživanja podbacivanja 141
Analiza problema: uzroci i korelati podbacivanja 142
Različitost u podbacivanju 171
Zaključak: dokle dobacujemo u objašnjavanju i razumevanju podbacivanja? 175
III Mogućnost preobražaja: od podbacivanja ka uspešnosti 177
Identifikacija učenika koji podbacuju ili „dijagnostikovanje podbacivanja“ 177
Preobraćanje podbacivanja u uspešnost (reversal of underachievement) 181
Zaključak: prepoznavanje i prevazilaženje podbacivanja 195

PERSONALNI ČINIOCI ŠKOLSKE USPEŠNOSTI I PODBACIVANJA INTELEKTUALNO DAROVITIH I PROSEČNIH UČENIKA 197

I Nacrt studije: šta i kakao je ispitivano? 197
Predmet i ciljevi 197
Varijable i instrumenti 198
Obrada podataka 203
Očekivani doprinosi i ograničenja istraživanja 204
II Preliminarno istraživanje: klasifikacija ispitanika i formiranje uzorka 205
III Rezultati glavnog istraživanja 212
Po čemu se razlikuju daroviti i prosečni učenici? 212
Po čemu se razlikuju uspešni učenici i podbacivači? 220
Po čemu se razlikuju 4 kontrastne grupe ispitanika? 231
IV Zaključak: generalni rezime i implikacije nalaza 249

ZAVRŠNA REČ 255

PRILOZI

Prilog 1 – Prikaz i opis dimenzija koje mere NEO-PI-R i PEP 259
Prilog 2 – Struktura opšteg pokazatelja intelektualnih sposobnosti i opšteg pokazatelja školskog postignuća 261
Prilog 3 – Rezulati ‘grublje’ diskriminativne analize „podvacivaèi-uspešni“ 262
Prilog 4 – Rezultati diskriminativne analize „podbacivaèi-uspešni“ sa stavkama Skale disocijacije kao diskriminišućim varijablama 263
Prilog 5 – Rezultati ‘grubljih’ diskriminativnih analiza „podbacivaèi-uspešni“ s obzirom na pol 265
Prilog 6 – Rezultati ‘grublje’ diskriminativne analize sa 4 kategorije ispitanika 267
Prilog 7 – Rezultati ‘grubljih’ pojedinaènih analiza: DU-DP, PU-PP, DP-PP i DU-PU 269
Prilog 8 - Rezultati faktorske analize (analize glavnih komponenti sa varimaks rotacijom) 271

LITERATURA 273

Beleška o autoru 297

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије

159.928.23

АЛТАРАС Ана
Darovitost i podbacivanje / Ana Altaras. - Pančevo : Mali Nemo, 2006 (Beograd : Studio MS). - 301 str. : autorkina slika ; 24 cm. - (Biblioteka Hrestomatija / [Mali Nemo])

Tiraž 450. - Beleška o autoru: str. [297]. - Napomene i bibliografske reference uz tekst: str. 273-295.

ISBN 86-83453-81-2

a) Даровитост
COBISS.SR-ID 134838540