

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Инстѿиѿуѿта
за пѿедагѿошка
истѿраживања*

ГОД. XXVII, БР. 27

БЕОГРАД

1995.

КАКО УЧЕНИЦИ, РОДИТЕЉИ И НАСТАВНИЦИ ОПАЖАЈУ И ОДРЕЂУЈУ ДАРОВИТОСТ

Резиме. Како се даровитост одређује у свакодневном животу и школској пракси представља значајно питање за истраживање с обзиром на сложеност феномена даровитости и разноврсност у његовом одређивању у науци. С друге стране, како учесници васпитно-образовног процеса одређују даровитост више или мање директно утиче на однос према даровитим ученицима, њихов статус и укупне могућности испољавања, подстицања и развијања дечијих талената у школи. У раду су саопштени резултати истраживања о томе како ученици, родитељи и наставници опажају, схватају и одређују даровитост. Мишљења о природи даровитости и карактеристикама даровитих појединаца прикупљена су упитником. У испитивање су укључени ученици другог и трећег разреда средњих школа ($N = 294$), њихови родитељи ($N = 179$) и наставници ($N = 112$). Описи који су добијени од ученика, родитеља и наставника упоређени су међусобно и са концепцијама даровитости. Уследило је испитивање ефекта низа релевантних карактеристика испитаника и њиховог окружења на дата одређења (тип и врста школе, занимање и образовање родитеља, пол ученика, родитеља и наставника, предмет који наставник предаје, дужина радног стажа наставника).

Кључне речи: даровитост, таленти, ученици, родитељи, наставници, теорије, перцепција.

Како се даровитост опажа и одређује у школској пракси значајно је питање које захтева истраживање из више разлога. Први разлог представља сложеност феномена даровитости и разноврсност у његовом одређивању у науци и у свакодневном животу. Други разлог је велики и значајан утицај који мишљења учесника васпитно-образовног процеса о природи даровитости и карактеристикама даровитих појединаца имају на њихов однос према даровитим ученицима. Статус и третман даровитих ученика у школи, односно укупне могућности испољавања, подстицања и развијања дечијих талената у току формалног образовања, директно зависе од усвојених дефиниција даровитости и изабраних облика и начина пружања образовне подршке. Бројне предрасуде и не-реална очекивања код многих родитеља и наставника указују на недостатак информација о томе шта стварно чини даровитост. Све више се говори о потреби за увођењем посебних курсева, на којима би се будући наставници упознавали са особеностима даровитих ученика и оптималним условима за развијање дечијих талената, како би се адекватно припремили за рад са њима.

Осврнућемо се, најпре, на стање у науци. Већина концепција којима научници покушавају да опишу и објасне природу и суштину да-

ровитости и талената могу се, према битним карактеристикама и домету, одредити као имплицитне теорије. За разлику од експлицитних теорија даровитости, које покушавају да одреде когнитивне механизме и процесе који чине даровитост и да прецизније објасне како се одвија развој даровитости у току живота појединца, теорије са имплицитном теоријском основом имају за циљ да опишу даровитост као појаву, да одреде како изгледа и како функционише, више се заснивају на искуству и посматрању него на емпиријским истраживањима, користе за објашњење велики број варијабли и одређују процесе нижег нивоа (Sternberg & Davidson, 1986). У овим теоријама дефинише се област која служи за одређивање даровитости, интелектуалне способности се посматрају као суштина даровитости, мотивација као нужан предуслов за развијање даровитости, истиче потреба за усмеравањем развоја појединца која ће омогућити испољавање и развој његове даровитости и описује како се сви битни елементи појављују заједно.

Према Таненбауму (Tannenbaum, 1986), даровитост чине вештине произвођења значајних нових идеја или материјалних открића и вештине бриљантног рада, извођења за публику која то цени или за добробит клијената који од тог рада имају користи. Деца су само потенцијално даровита, она могу да постану ствараоци идеја у областима које унапређују интелектуални, социјални, емоционални, физички, морални и естетски живот човечанства. Да би дете постало даровито потребни су следећи услови: изузетна општа интелигенција, високе специфичне способности, права комбинација неинтелектуалних црта (одговарајућа мотивација и особине личности), изазовна околина која ће бити повољна и подстицајна и срећа у одлучујућим тренуцима у животу. Креативност је исто што и даровитост и састоји се од непознате комбинације општих и специфичних способности, црта личности и потенцијала који може да се оствари у стимулативној околини.

Рензули (Renzulli, 1986) под даровитошћу подразумева даровито понашање које је резултат интеракције натпросечних интелектуалних способности, велике мотивисаности за рад (висок ниво посвећености задатку) и високог ниво креативности. Даровита и талентована деца су она која поседују, или су способна да развију, овај композитни склоп карактеристика и примењују га на било коју потенцијално вредну област човековог рада. Даровитост деце се разликује од даровитости одраслих. Деца могу да буду даровита тако што успешно испуњавају задатке који им се постављају у школи и код куће, испољавајући уз то велику способност учења. Одрасле особе постижу креативно-продуктивну даровитост која захтева обавезно присуство све

три групе помињаних карактеристика, тешко се мери и ретко јавља. Даровито понашање се појављује код неких људи, у неким периодима живота и под одређеним околностима. Различите области захтевају различите степене интелигенције за висок ниво остварења. Креативност обухвата флуентност, флексибилност и оригиналност мишљења.

За Фелдузена (Feldhusen, 1986) даровитост деце и адолесцената састоји се од психолошке и физичке предиспозиције за натпросечно учење и делање у детињству и адолесценцији и за постигнуће и делање високог нивоа у одраслом добу. Даровитост укључује високе опште способности, позитивно и повољно мишљење и слику о себи, висок мотив за постигнућем и таленат. Таленат је скуп склоности и способности које предодређују појединца за супериорно делање и постигнуће. Креативност је више или мање специфичан таленат. Фелдузен верује да су креативни капацитети присутни код деце која касније постају креативни ствараоци, али наглашава да је врло тешко да се они измере. Уместо испитивања креативности, што је несигурно и проблематично, код деце би требало мерити оне особине преко којих се креативност може изразити на том узрасту (интровертност, интуитивност, аутономност, индивидуалност, флексибилност, отвореност духа, позорност и осетљивост).

У целини, може се закључити да се под дечијом даровитошћу углавном мисли на успешно решавање тестова способности и способности за супериорно учење. Улога креативности, мотивације и појма о себи не може се прецизно одредити, пошто креативност, висока мотивација и позитиван појам о себи могу, али не морају, бити присутни у дечијој даровитости. Дете је само потенцијално даровито, а фактори који омогућавају да дете постане стварно даровито су изазовна околина и шансе и срећа у одлучујућим, критичним тренуцима у животу (Максић, 1993).

Прељед истраживања о опажању и одређивању даровитости

У новије време, пажњу истраживача привлаче уверења и претпоставке о даровитости оних који су укључени у рад са даровитом децом и/или заинтересовани за његов успех. Даровити и недаровити ученици, њихови родитељи и наставници испитују се о томе како доживљавају, опажају и одређују своју и туђу даровитост и таленте, и даровитост и таленте уопште. Намера истраживача је да утврде у којој мери опажене вредности одговарају реалним, да одреде разлике и сличности у виђењу група испитаника, изворе неразумевања и грешака. Ко-

начни циљ је да се створе и побољшају услови у којима даровита деца уче и развијају своје таленте. У прегледу који следи анализирани су резултати неколико радова који су се на различите начине бавили овим проблемом.

Даровити и недаровити ученици различито доживљавају и описују своју интелигенцију. Испитивање које је извела Алегзадерова (Alexander, 1985) са 127 даровитих и 117 недаровитих ученика (узраст 12-17 година) показује да даровита група своје постигнуће види као последицу унутрашње мотивације која се испољава преко уложеног труда и одређеног става. Мада обе групе испитаника наглашавају своју активну улогу у описивању своје интелигенције, овде се појављују врло значајне и занимљиве разлике. Даровити испитаници чешће говоре о процесовању информација и другим когнитивним процесима, док се недаровити више усмеравају на социјалне и академске факторе и чешће одређују интелигенцију као адаптацију и сазревање.

Истраживања потврђују значајну улогу онога што се мисли и подразумева о даровитости за однос према даровитој деци и за њихов развој. Понашање даровите деце је под већим утицајем њиховог уверења о негативним ставовима и неповољном односу људи који их окружују него стварних ставова и односа који су мање негативни (Sternberg, 1985). Колангело и Кели (Colangelo & Kelly, 1983) налазе да даровити млади позитивно доживљавају то што су означени као даровити, али сматрају да њихови недаровити другови и наставници имају негативне ставове према њима. Међутим, испитивање ставова другова и наставника према даровитим младима показало је да су ти ставови мање негативни него што је била процена даровитих. Колангело и Бровер (Colangelo & Brower, 1987a,b) потврђују да даровити млади имају позитиван став према својој даровитости, али не верују да њихова браћа, сестре и родитељи имају позитиван став. Испитивања ставова браће, сестара и родитеља даровитих младих откривају значајно позитивнији однос према даровитима од доживљаја који они имају.

У истраживању које су извели Кер, Колангело и Гет (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988), испитано је 184 адолесцента (узраст 15-17 година) о томе шта за њих значи даровитост, какве им предности нуди и какве тешкоће имају због тога што су даровити у погледу личног раста, академског постигнућа и односа са околином, колико су свесни своје даровитости и како процењују ефекте етикетања. Одговарајући на питање о природи даровитости, већина ученика (64%) је одређивала као понашање или постигнуће, оно што ради, док су преостали испитаници (36%) говорили о даровитости као црти (дата способност, уро-

ђен таленат). Дискутујући ове резултате, аутори су закључили да даровити ученици не виде своју даровитост и таленте као пасивну (наслеђену) особину већ активност, делање које захтева напор и примену. Испитивање улоге пола на изражена мишљења показало је да се ученици и ученице међусобно не разликују.

Анализа одговора на питање о томе какве предности нуди даровитост показује да се предности најпре виде у области академског напредовања (37%), затим у области личног раста (33%) и нешто мање у области социјалних односа и сналажењу у односима са окружењем (29%). Овде су полне разлике значајне тако да девојке опажају и наводе већи број предности социјалне природе у односу на младиће. Што се тиче тешкоћа које ствара даровитост, ситуација је обнута: најчешће су тешкоће социјалне природе (90%), а академске и личне се наводе знатно мање и то у једнаком броју (по 5%). Интересантно је да девојке чешће него младићи наводе и неповољне последице своје даровитости по односе са околином (екстремне реакције су чешће код девојака). Скоро сви испитаници знају да су даровити и то прихватају (само 9% испитаника не верује у своју даровитост). Процене ефеката означавања које су ученици дали у односу на себе и на окружење указују на преовлађујући позитиван доживљај о утицају ознаке "даровит" на себе (79%). У односу на друге, преовладавају помешани и нејасни утисци (52%).

У једном од истраживања од ученика је тражено да објасне шта за њих представља даровитост, из чега се састоји њихов таленат и каква искуства носе из детињства у вези својих способности (Guskin *et al.*, 1986). Испитаници су били ученици (N=295, узраст 9-15 година) који су учествовали у летњем програму за академски даровите и уметнички талентоване. Испитивани ученици имали су повољно мишљење о себи и даровитим и талентованим особама уопште. Веровали су да се даровитост може постићи озбиљним радом и да се даровити и талентовани ученици не разликују јако много од осталих. Кларк и Цимерман (Clark & Zimmerman, 1988) интервјуисали су ученике талентоване за уметност који су били полазници посебног летњег програма (N=20, узраст 13-17 година). Испитивање је садржало питања о томе како су уочили свој таленат, како се одрасли и њихови вршњаци односе према њима, о положају у породици, очекивањима у вези будућности, познавању уметности, уметничким интересовањима, способностима и школовању. Већина испитаника била је свесна својих неуобичајених интересовања и способности за уметност, имали су повољно мишљење о себи и даровитим и талентованим ученицима уопште. Уметнички рад доживљавали су као самонаграђујуће искуство, при чему су га де-

војке, чешће него младићи, описивале као средство за самоизражавањe (уместо демонстрације техника и вештина).

Резултати истраживања наговештавају да опажање и одређивање даровитости зависи од карактеристика испитаника. Већ је више пута помињана улога пола ученика. Испитујући како даровити и талентовани адолесценти (узраст 15-17 година) доживљавају то што су даровити у школи, Колман и Крос (Coleman & Cross, 1988) су утврдили да тип школе који ученици похађају утиче на њихов доживљај даровитости. Аутори су уочили да неки ученици тако организују информације о себи да максимално смањују могућност да их други виде као даровите. Даровити адолесценти који су похађали специјални летњи програм изражавали су осећање да се разликују од других и тврдили да препознавање њихове даровитости неповољно делује на њихово социјално прихватање. Ипак, већина ученика жели да буде у специјализованој школи.

Како ће наставници идентификовати даровите ученике за укључивање у обogaђујуће програме, који ће концептуални модел употребити, да ли ће их бирати на основу примера које су сусрели у свом раду (а који не морају бити типични) или ће изградити прототип о томе како треба да изгледа ученик којег траже, повезано је са искуством које они имају са даровитом децом (Hany, 1993). Претпостављено је да ће наставници са малим искуством са даровитим особама тежити да одређивање даровитости базирају на примерима, док ће они са већим искуством моћи да изграде прототип, на основу којег ће процењивати децу. Испитивање родитеља потврђује значај њихових карактеристика за схватање и одређивање даровитости. Испитујући мишљења родитеља, припадника већинске и две мањинске нације у Сједињеним америчким државама, Скот са сарадницима (Scott *et al.*, 1992) нашао је значајне разлике у карактеристикама којима су припадници већинске групе и припадници мањинских група описивали даровитост свога детета и које су наводили као потенцијалне карактеристике на основу којих би могли да тврде да је њихово дете даровито.

Резултати наведених истраживања потврђују да се даровитост доживљава, бар од стране самих даровитих, као нешто позитивно и повољно и то, пре свега у односу на себе и у погледу академског постигнућа и статуса и личног раста. Проблеми се најчешће везују за окружење, неразумевање и неспоразуме у комуникацији, при чему се изгледа више ради о различитој интерпретацији него о стварној одбојности средине према даровитима и њиховом одбацивању. Даровити су свесни својих способности и моћи, али и своје активне и незамен-

љиве улоге у развијању својих талената (потребе за озбиљним и упорним радом на развијању својих талената). Сва наведена и дискутована истраживања рађена су у иностранству. Аутору текста није познато да је оваквих истраживања било у нашој средини.

Проблем и циљеви истраживања

Вођени жељом да унапредимо могућности испољавања, подстицања и развијања дечијих талената у школи, извели смо истраживање у којем је испитиван однос свих учесника васпитно-образовног процеса према школовању даровитих ученика. У оквиру овог истраживања, уочили смо као неопходно питање како ученици, њихови родитељи и наставници схватају и одређују природу даровитости. Било је више разлога за постављање овог питања. Важно је знати у којој мери су мишљења ученика, родитеља и наставника о даровитости упоредива са оним што се у науци под даровитошћу подразумева. Колико су то целовита одређења? Колико су склопови карактеристика којима ученици, родитељи и наставници описују даровитост специфични, односно да ли се може говорити о различитом одређивању даровитости код ученика, родитеља и наставника? Најзад, поставља се питање да ли нека битна обележја ученика, родитеља и наставника утичу на то како одређују даровитост? Резултати ранијих истраживања и интересовање за поједина обележја испитаника одредили су скуп варијабли чије смо ефекте мерили.

Као посебно значајно обележје, за које смо претпоставили да може бити релевантно за мишљење о даровитости, издвојили смо искуства која ученици, родитељи и наставници имају са даровитошћу. Међу најнепосреднија искуства спада тип школе који ученици похађају, односно у којем наставници раде. Зато су упоређена мишљења ученика који похађају обичне и специјализоване школе за талентоване, родитеља чија деца похађају обичне и специјализоване школе, и наставника који раде у обичним и специјализованим школама. Поред типа школе, провераван је ефекат врсте школе (техничка, језичка и математичка). У оквиру испитивања улоге и значаја битних обележја испитаника за њихова одређења даровитости, испитиване су разлике између ученика и ученица, очева и мајки, наставника и наставница. Код ученика, проверавана је веза између одређења која су давали и образовања и занимања њихових родитеља, а код наставника улога предмета који предају и дужине њиховог радног стажа.

Методологија истраживања

Узорак је сачињавало 294 ученика другог и трећег разреда из пет средњих школа (Београд), њихови родитељи (N=179) и њихови наставници (N=112). Ученици су узети из две школе специјализоване за рад са талентованим ученицима (за математику и језике), две гимназије (природни и друштвени смер) и једне стручне школе која има два програма (обични и специјализовани за талентоване за технику). Родитељи свих ученика били су замољени да одговоре на упитник, а добијен је попуњен упитник од 61.6% родитеља (35.3% очева и 59.8% мајки). Од наставника замољених да учествују у истраживању, одговорило је 61.8% (28.7% мушких и 69.4% женских).

Табела 1: Испитаници (f)

Школе	Ученици	Родитељи	Наставници
Обичне	101	68	50
Специјализоване	193	111	62
Укупно	294	179	112

Мада се узраст ученика кретао од 16;1 до 19;00 година, више од 95% ученика било је старости између 17 и 18 година. Скоро половина ученика имала је одличан школски успех (47.2%). У сличном проценту, ученици су имали високообразоване родитеље (47.9% очева и 37.2% мајки дипломирало је на факултету).

Испитивање је изведено упитником, са отвореним и затвореним питањима, који је конструисан за потребе овога рада. Сви испитаници имали су иста питања о томе како они сами одређују даровитост. Од ученика је, такође, тражено да процене да ли себе сматрају даровитим и то питање је постављено и њиховим родитељима. Ученици су, даље, процењивали мишљења својих другова, родитеља и наставника о томе да ли их сматрају даровитима, и процењивали су даровитост својих другова у разреду. Родитељи су још процењивали даровитост ученика из разреда у који иде њихово дете, док су наставници процењивали у којој мери су њихови ученици даровити уопште и посебно за њихов предмет.

Пошто је извршена анализа садржаја одговора на отворена питања и њихова категоризација, анализом варијансе испитиване су разлике у исказаним мишљењима ученика, родитеља и наставника према добијеним категоријама. Уследило је испитивање ефекта типа и врсте школе на мишљење ученика и њихових родитеља (двосмерна

анализа варијансе). Све остале разлике испитиване су једносмерном анализом варијансе. За обраду одговора на питања у којима су тражене процене примењена је процентна анализа и хи-квадрат тест.

Резултати и дискусија резултата

Приказаћемо најпре, резултате процена даровитости ученика које су дали сами ученици за себе и своје другове из разреда, родитељи за своју децу и остале ученике у разреду и наставници за свој предмет и уопште (табела 2).

Табела 2: Ученикове процене даровитости (%)

Ученик процењује	Да	Не знам	Не
себе (самопроцена)	58.8	32.7	8.5
мишљење другова о себи	29.6	63.6	6.8
мишљење наставника о себи	25.5	63.6	10.9
мишљење родитеља о себи	70.4	25.9	3.7
Родитељ процењује своје дете	68.2	27.3	4.5

Већина наших испитаника сматра себе даровитима (58.8%). Занимљиво је да још већи број њих (70.4%) верује да их њихови родитељи сматрају даровитима (што се потврдило проценама које су дали родитељи - 68.2%). Међутим, знатно мање ученика верује да их њихови другови сматрају даровитима (29.6%), а најмање да их наставници сматрају за даровите (25.5%). У оба случаја, већина ученика није у стању да процени да ли их њихови другови и наставници сматрају даровитима или не (63.6%), или се можда уздржавају да кажу шта мисле. Испитивање мишљења другова и наставника уверава нас да ученици имају разлога да буду уздржани. Подсећамо да су две трећине узорка ученика били ученици специјализованих школа, тако да број оних који себе види као даровите не представља посебно изненађење.

Као што се могло очекивати, постоје значајне разлике у проценама које су дали ученици обичних и ученици специјализованих школа. Када се упореде њихове процене мишљења другова, родитеља и наставника, у сва три случаја ученици специјализованих школа чешће верују да их другови, родитељи и наставници доживљавају као даровите (за другове: $\chi^2 = 4.23$, $df = 1$, $p = .040$; за наставнике: $\chi^2 = 4.38$, $df = 1$, $p = .036$; за родитеље: $\chi^2 = .55$, $df = 1$, $p = .033$). Нема статистички значајних разлика у самопроценама ученика ($\chi^2 = 0.08$, $df = 1$, $p = .771$). Ученици обичних и специјализованих школа на сличан начин процењују

своју даровитост, што значи да они уверење о својој предности заснивају на потврдама које добијају од других.

Процене које су дали другови и наставници о томе колико има даровите деце међу ученицима могу се само посредно поредити са проценама ученика, зато што су понуђени другачији одговори (било је предвиђено пет категорија одговора који су се кретали од "нико" до "сви", табела 3). Напомињемо да у табели није назначен број испитаника који нису дали одговор (зато збир по редовима не износи 100%). Са извесном дозом опреза, могу се уочити одређене разлике и наслутити разлози за велик проценат одговора "не знам" код ученика. Процењујући своје другове, испитивани ученици су били умеренији (око 40% тврди да је већина даровита и исто толико да је мањина даровита). Као што су ученици претпоставили, наставници су много мање уверени у даровитост својих ученика. Две трећине наставника (66.4%) тврди да је само мањина ученика даровита, а још мањи број њих признаје ученицима са којима раде таленат за предмет који им предају (72.7% наставника изјављује да је мањина њихових ученика талентована за њихов предмет, у табели наведено као "специфична даровитост"). У оба случаја, приближно 10% наставника види већину својих ученика као даровите.

Табела 3: Процене родитеља и наставника о даровитости ученика (%)

Процене	Сви	Већина	Половина	Мањина	Нико
Ученика о одељењу	6.0	33.8	18.9	37.0	4.3
Родитеља о одељењу	5.1	35.3	15.6	30.6	1.2
Наставника о општој даровитости	1.1	11.8	19.1	66.4	0.9
Наставника о специфичној даровитости	0.9	9.1	15.5	72.7	1.8

Изнети резултати указују на значајну сагласност у проценама које су дали испитивани ученици о себи, својим родитељима и наставницима. Ученици су свесни тога како их виде њихови другови, родитељи и наставници, али је уочљив велики раскорак у томе како ученици процењују своју даровитост, а како је процењују њихови родитељи и наставници. Највиша очекивања од своје деце, или најслабије критеријуме о томе шта је даровитост, имају родитељи, а најмање верују у таленте својих ученика, или можда највише траже од даровитих ученика, њихови наставници. Било да ученици прецењују своје способности потпомогнути нереалном подршком својих родитеља, било да наставници потцењују могућности својих ученика, процене

ученика, родитеља и наставника се толико разликују да могу бити и вероватно јесу извор неразумевања и фрустрација за све стране. Који су од наведених разлога вероватнији, покушаћемо да одговоримо пошто испитамо како су ученици, родитељи и наставници одговорили на питање шта чини даровитост и таленте.

Анализа описа које су ученици, родитељи и наставници давали о томе како они одређују даровитост, открива нам следеће елементе: *сйособосйи* (интелигенција, веома брзо и лако схватање, разумевање, памћење, способност да се дубље продре у суштину одређене области); *учење* (брже и лакше од других учи, више зна); *йосйигнунуће* (да обавља неку делатност ванредно добро, одлично, боље него што се очекује); *мошйивација* (интересовања, афинитет, наклоност, задовољство, унутрашња сила, лако инспирисан); *креатйивносйи* (оригинално, спонтано стварање новог, има пуно идеја, уз остављање јасно видљивог личног печата); *обласйи даровийосйи* (везује или не везује за одређену област где се испољава); *крийтеријуми йоређења* (релативни - када се појединац пореди са другима, већином, осталим ученицима у разреду, или апсолутни - када се наводи нешто што га издваја, пореди са самим собом или се посматра у односу на област у којој се испољава); *йорекло даровийосйи* (урођено, стечено, интеракционизам), и *особине личносйи* (доброта, друштвеност, уредност, итд.).

Табела 4: Елеменйи даровийосйи које наводе ученици, родитељи и наставници (%)

Елементи даровитости	Ученици n = 247	Родитељи n = 156	Наставници n = 87	Укупно N = 490
Способности	59.9	55.1	79.3	61.8
Учење	21.5	28.2	39.1	26.7
Постигнуће	49.8	48.1	60.9	51.2
Мотивација	21.9	31.4	29.9	26.3
Креативност	4.5	14.1	35.6	13.1
Особине личности	2.0	3.2	14.9	4.7

С обзиром на заступљеност наведених елемената и њихово значење, за даљу анализу задржали смо као битне карактеристике којима ученици, родитељи и наставници описују даровитост: способности, учење, постигнуће, мотивацију и креативност (табела 4). Одређивање области даровитости и критеријум поређења који дати описи садрже проценили смо као небитне. Што се тиче порекла даровитости, добијени одговори дају несумњиву предност утицају наслеђа (од 95

добијених одговора у 55 случајева говори се о наслеђу). Како се није могао издвојити прихватљиви број одговора у којима се предност даје утицају средине, сматрали смо да и ова варијабла не може даље бити анализирана (утицај средине се издваја у 8 случајева а у 32 помиње се садејство наследних и срединских фактора). Из сличног разлога, ни су укључене ни особине личности (од 490 испитаника који су дали одговор, само 23 помиње особине).

Први проблем којим смо се бавили било је испитивање разлика и сличности између ученика, родитеља и наставника у томе којим елементима описују даровитост. Поређења су изведена на нивоу способности, учења, постигнућа, мотивације и креативности. Од пет испитиваних случајева, разлике су значајне у три: код способности, учења и креативности. Прегледом табеле 5, уочавамо да наставници знатно чешће него ученици и њихови родитељи, описујући даровитост, помињу способности, учење и креативност. И родитељи су свесни улоге креативности (наводе је чешће од ученика). Код мотивације, очигледна је тенденција да родитељи и наставници више него ученици наводе ову карактеристику. Занимљиво је да нема разлика у значају који ученици, родитељи и наставници придају постигнућу, односно мери у којој се даровитост испољила и потврдила у реалности.

Табела 5: Аритметичке средине и F вредности на елементима даровитости за ученике, родитеље и наставнике

Елементи даровитости	Ученици М	Родитељи М	Наставници М	F	Значајност
Способности	0,60	0,55	0,79	7,49	.001
Учење	0,21	0,28	0,39	5,31	.005
Постигнуће	0,50	0,48	0,61	2,05	.130
Мотивација	0,22	0,31	0,30	2,60	.075
Креативност	0,04	0,14	0,36	30,97	.000

N = 490 df = (2:487)

Дакле, свима је јасно да тренутно постигнуће не мора да изражава ниво даровитости детета, што се може сматрати основом за повољну климу у породици и школи у односу на даровите ученике и њихов успех. Очигледно је да су мишљења наставника најближа одређењима до којих се дошло у науци. Њима се приближавају и родитељи. Овај податак мора се узети с резервом, зато што су родитељи били високо селекционирана група (подсећамо на њихов висок образовни и професионални статус). Питање је да ли би родитељи нижег образовања

и статуса, чије је учешће у општој популацији знатно веће, описивали даровитост као и родитељи који су били обухваћени испитивањем. У сваком случају, не би се могло рећи да наставницима недостају битне информације о даровитости и даровитим ученицима. Напротив, наставници добро познају даровитост, које карактеристике је чине и који су неопходни услови за развијање талената.

Резултат који би се могао сматрати неповољним јесте чињеница да ученици знатно ређе од својих наставника, па и од својих родитеља, помињу креативност као битан аспект даровитости. Да ли то значи да ученицима није јасна улога креативности или је они, као и многи теоретичари до скора, не одређују као неопходну на узрасту на коме су? У питању су млади узраста између 17 и 18 година. По нашем уверењу, то је време када би учешће креативности требало да буде јасније. Тим пре, што се у најновијим одређењима даровитости потврђује како баш креативност представља карактеристику која разликује даровито од недаровитог постигнућа и понашања (Crompton, 1993). Креативност је оно својство које ће од неких даровитих ученика направити креативне ствараоце (Sternberg & Lubart, 1993). Врло је вероватно да су ученици, описујући даровитост, мислили пре свега на академску даровитост. Како показују многа истраживања, висок школски успех могућ је без нарочитог учешћа креативних способности. Можда су ученици, одређујући улогу креативности у даровитости, мислили на школу коју не виде као место где треба и може да се развија креативност.

Следећи проблем којим смо се бавили било је испитивање утицаја типа и врсте школе коју ученик похађа на њихово одређивање даровитости и на одређења која дају њихови родитељи. Поређење ученика који похађају обичну гимназију и техничку школу са ученицима који похађају математичку и језичку гимназију и ученика који похађају специјализована одељења техничке школе, не открива значајан заједнички ефекат типа и врсте школе на то како ученици одређују даровитост ни на једном од испитиваних пет елемената (способности: $F=1.10$, $p=.335$; учење: $F=1.80$, $p=.168$; постигнуће: $F=0.64$, $p=.531$; мотивација: $F=1.51$, $p=.222$; креативност: $F=0.80$, $p=.450$). Главни ефекат типа и врсте школе значајни су у неколико случајева: тип школе у вези улоге учења ($F=6.74$, $p=.010$), а врста школе у вези улоге постигнућа ($F=4.06$, $p=.018$) и мотивације ($F=3.60$, $p=.029$). Ученици који похађају специјализоване школе и одељења за талентоване (техничке и природне науке) придају већи значај учењу него ученици који похађају обичне школе. Док ученици специјализованих одељења за тален-

товане за техничке науке описујући даровитост чешће помињу мотивацију него њихови другови из обичних одељења техничке школе, код ученика са математичким усмерењем ситуација је обрнута: ученици природног смера у гимназији чешће користе мотивацију у одређивању даровитости од својих другова из математичке гимназије. Ученици чија је оријентација у области друштвених и природних наука чешће помињу постигнуће него њихови другови који су посвећени проучавању техничких наука. Вероватан разлог за ову разлику лежи у природи изузетног постигнућа у различитим областима. На испитиваном узрасту, знатно су веће шансе за стварање вредног дела у области природних и друштвених наука него у области технике.

Испитивање родитеља показује значајне разлике у томе како они одређују даровитост с обзиром на тип и врсту школе коју похађају њихова деца: значајан заједнички ефекат код способности ($F=6.02$, $p=.003$) и тенденција код постигнућа ($F=2.68$, $p=.071$). Овај ефекат у оба случаја претежно је последица утицаја типа школе. Родитељи чија деца похађају специјализоване школе (техничка и језичка) чешће него родитељи чија деца похађају обичне школе, наводе способности. Обрнути ефекат се појављује код постигнућа: родитељи чија деца похађају обичне школе (природне и техничке науке) показују тенденцију да више од родитеља чија деца похађају специјализоване школе помињу постигнуће као битан аспект даровитости. Најзад, још једна разлика завређује пажњу. То је главни ефекат типа школе на помињање учења у одређењима даровитости која дају родитељи ($F=6.75$ $p=.010$). Родитељи чија деца похађају специјализоване школе чешће него родитељи чија деца похађају обичне школе, описујући даровитост, говоре о учењу.

Код наставника смо били у могућности да испитамо само улогу типа школе у њиховом одређивању даровитости. Интересантно је да између наставника који раде у обичним и оних који раде у специјализованим школама нема значајних разлика у томе како описују даровитост (способности: $F=0.02$, $p=.885$; учење: $F=2.58$, $p=.111$; постигнуће: $F=0.08$ $p=.783$; мотивација: $F=3.51$, $p=.064$; креативност: $F=0.11$, $p=.741$). Једино је уочљива тенденција да наставници са искуством из специјализованих школа више вреднују мотивацију. Сви испитивани наставници имају искуства са обичним и специјализованим школама, а неки од њих паралелно раде у оба типа школа. Логично је претпоставити да наставницима није било лако да раздвоје та искуства. Што се тиче улоге мотивације, може се претпоставити да њена незаменава покретачка снага постаје јаснија у специјализованом одељењу. Ве-

ћина ученика има високе способности, а мотивација је само један од фактора који омогућава виши или нижи ниво њиховог испољавања и развоја.

Практично, можемо да поредимо резултате који се односе на ученике и њихове родитеље. Налази истраживања показују да су искуства која ученици имају са различитим типовима и врстама школа повезани са неким елементима које користе у одређивању даровитости (учење, постигнуће, мотивација). Уочавамо да се ученици и родитељи слажу у погледу значаја учења: ученици и родитељи који су повезани са специјализованим школама придају већи значај учењу него ученици обичних школа и њихови родитељи. Дакле, могло би се закључити да су даровити ученици, или прецизније речено ученици специјализованих школа (од којих је већина даровита) и њихови родитељи, свесни тога да даровитост, осим способности и талената, захтева велика знања и дуготрајно учење. У сваком случају, утицај врсте школе много је теже објаснити.

Уследило је испитивање ефекта низа изабраних карактеристика ученика, родитеља и наставника, које смо одредили као потенцијално релевантне за то како доживљавају даровитост, на одређења даровитости која дају. Прва варијабла коју смо испитивали био је пол. Испитивање је показало да ученици и ученице на сличан начин одређују даровитост. Осим тенденције да девојке нешто чешће од младића помињу мотивацију, ниједна проверавана разлика не достиже статистичку значајност (способности: $F=0.36$, $p=.547$; учење: $F=0.10$, $p=.746$; постигнуће: $F=0.04$, $p=.836$; мотивација: $F=2.92$, $p=.088$; креативност: $F=2.22$, $p=.137$). Сличне резултате о уједначеним мишљењима ученика и ученица добио је Кер са сарадницима (Kerr *et al.*, 1988). Наши резултати показују да образовни и професионални статус родитеља, такође, нема значајног утицаја на то како млади одређују даровитост.

За разлику од ученика на чије мишљење о даровитости не утиче пол, могло би се рећи да пол игра значајну улогу у одређењима која дају родитељи и наставници (у оба случаја ради се о способностима и учењу). Описујући даровитост, очеви чешће него мајке наводе способности ($F=4.03$, $p=.047$) и учење ($F=9.10$, $p=.003$). Наставници, слично као очеви, чешће од наставница наводе способности ($F=7.51$, $p=.007$). Међутим, код учења се појављује обрнута тенденција: наставнице више од наставника говоре о учењу ($F=3.09$, $p=.082$). У целини, одрасли мушкарци више него жене инсистирају на способностима и раду у даровитости. Како ове разлике нису видљиве на млађим узрастима (код

ученика), вероватно су последица животног искуства. Извесно је, дакле, да мушкарци придају већи значај когнитивним а жене некогнитивним факторима.

Последњу групу варијабли које ће бити дискутоване у овом раду чине карактеристике наставника: предмет који наставник предаје и дужина радног стажа. Предмети су подељени на матичне (на пример, матичне предмете у математичкој гимназији и математичком смеру чине математичке дисциплине) и нематичне (сви остали предмети). Према стажу, наставници су подељени на оне са краћим стажом (до 10 година) и са дужим стажом (преко 10 година). Предмет који наставник предаје значајно је повезан са улогом коју приписује способностима у даровитости: наставници који предају матичне предмете чешће од наставника нематичних предмета помињу способности ($F=9.54$, $p=.003$). Дужина стажа наставника повезана је са улогом коју приписује креативности у даровитости: млађи наставници придају већи значај креативности од старијих наставника ($F=4.91$, $p=.029$). Могу се означити још две тенденције: наставници који предају матичне предмете испољавају тенденцију да чешће него наставници нематичних предмета говоре о креативности ($F=2.83$, $p=.096$), а млађи наставници теже да чешће него старији помињу мотивацију као битан аспект даровитости ($F=3.24$, $p=.075$).

Дакле, област којом се наставник бави и искуство које има у раду у школи немају посебно велики значај за то како он доживљава и описује даровитост. Усмереност на област којој се даје примат у одређеној школи (матични предмети) повлачи веће захтеве у односу на способности и креативност, док бављење наставничким послом и дужина рада у школи умањују улогу креативности и мотивације у одређивању даровитости код наставника. У току свог радног века наставници највероватније мењају слику талентованог ученика и даровитости, смањујући ентузијазам и очекивања на рачун развијања реалнијег погледа на могућности испољавања и развијања креативности у школи и томе шта може да постигне висока мотивација. Школска пракса широм света пружа мале могућности за подстицање креативности ученика (Максић, 1995). Висока мотивација може бити добар предуслов за даровито постигнуће само заједно са већ постојећим, бар просечним способностима. Ученикове жеље и труд јесу неопходни, али нису довољни, ако нема одговарајућих способности.

Закључак

У одређењима даровитости која дају ученици, родитељи и наставници појављују се сви битни елементи којима научници објашњавају овај феномен (као што су способности, учење, постигнуће, мотивација, креативност). Упоређивање одговора ученика, родитеља и наставника открива нам да најдетаљније, најсложеније и најстручније дефиниције дају наставници, што је логично и прихватљиво, због природе посла којим се баве. Можда је управо то разлог што су били најстрожији у процењивању даровитости и талената својих ученика. Приметно је веће слагање у описима даровитости које су дали одрасли (родитељи и наставници) него између млађих и старијих (ученика и наставника, односно ученика и њихових родитеља). Ово вероватно указује на слабије знање о природи феномена даровитости код ученика, њихову мању способност или мању спремност да искажу то што знају.

Необично је да се наставници и родитељи у великој мери слажу око тога шта је даровитост, а да врло различито процењују њену заступљеност у ученичкој популацији. На овим питањима, родитељи су били много ближи својој деци, док су процене наставника значајно другачије. Сигурно да родитељи желе да заштите своју децу у тешком времену данашњице, а и наставници имају пуно разлога за незадовољство које најлакше могу проформулисати у недостатак способности и талената код деце. Вероватно родитељи прецењују, а наставници подцењују даровитост деце коју су процењивали. Зашто је тако и како се мишљења ученика, родитеља и наставника могу приближити и усагласити су питања која треба даље истраживати.

Не би се могло говорити, а што није ни очекивано, о сасвим различитим склоповима карактеристикама којима ученици, родитељи и наставници описују даровитост. Ученици, родитељи и наставници једнако вреднују значај постигнућа и мотивације у одређивању даровитости. Даровитост не мора бити потврђена великим делима на млађим узрастима. Такође, заинтересованост за одређену област може се стварати и развијати (уосталом, то је једна од основних функција школе). Већина научних теорија даровитости релативизира значај и улогу продуката даровитости и високе мотивације за постигнућем у испољавању даровитости на ранијим узрастима.

Разлике у погледу значаја који ученици, родитељи и наставници придају способностима, учењу и креативности упућују нас на закључак о делимично различитим склоповима обележја којима три групе испитаника одређују даровитост. Изнети резултати захтевају одгова-

рајуће тумачење и третман због импликација које могу да имају на статус даровите деце, односно на однос према даровитости деце, како у школи тако и у њиховој кући. Назначене разлике о релативном учешћу појединих аспеката у одређењу даровитости врло су индикативне, јер се односе на елементе даровитости који се појављују у свим теоријама даровитости и то као најважнија својства.

Посебно је значајно одређивање улоге креативности. Један од разлога ређег навођења креативности у описима које су давали ученици, могао би се тражити у њиховој везаности за школско постигнуће и уверење да се под даровитошћу пре свега мисли на рад у школи. Није тешко претпоставити да деца не виде школу као место где се може и треба бити креативан да би се испунили постављени захтеви. Међутим, на основу налаза овог истраживања, могло би се претпоставити и да ученици нису свесни тога колика је улога креативности у даровитом понашању и постигнућу. Поставља се питање како уверити ученике у вредност креативности и како им омогућити да буду креативни у школи.

Како ће ученици, родитељи и наставници описивати даровитост у одређеној мери зависи и од њихових карактеристика. Да ли ученици похађају обичну или специјализовану школу, или школу усмерену на друштвене, природне или техничке науке, повезано је не само са тим како ће они одредити даровитост, него и са мишљењем њихових родитеља о даровитости. Код старијих, појављују се значајне полне разлике у мери у којој помињу поједине елементе даровитости, док код ученика још увек нема утицаја полних улога. Према нашим резултатима, уверења ученика нису ни под утицајем њиховог социјалног порекла (мерено преко образовања и занимања њихових родитеља). Испитиване карактеристике ученика, родитеља и наставника су, у целини, имале највећи ефекат на њихово одређивање улоге способности и учења у описима даровитости које су дали. Тако смо дошли до способности и учења које смо, на почетку овог текста, одредили као дефинишућа својства даровитости у детињству и младости.

Коришћена литература

- Alexander, P.A. (1985), Gifted and nongifted students' perceptions of intelligence, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 137-143.
- Colangelo, N. & P. Brower (1987a), Gifted youngsters and their siblings: long-term impact of labeling on their academic and personal self-concept, *Roeper Review: A Journal of Gifted Education*, Vol. 10, No. 2, 101-103.

- Colangelo, N. & P. Brower (1987b), Labeling gifted youngsters: long-term impact on families, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 31, No. 2, 75-78.
- Colangelo, N. & K. Kelly (1983), A study of students, parents, and teachers attitudes toward gifted programs and gifted students, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 27, No. 3, 107-110.
- Coleman, L. & T. Cross (1988), Is being gifted a social handicap, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 11, No. 4, 41-56.
- Clark, G. & E. Zimmerman (1988), Views of self, family background, and school: interviews with artistically talented students, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 4, 340-346.
- Cropley, A.J. (1993), Creativity as an element of giftedness, *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 1, 17-30.
- Feldhusen, J. F. (1986), A conception of giftedness, in: R.J. Sternberg & J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 112-127.
- Guskin, S.L., C. Okolo, E. Zimmerman & C.J. Peng (1986), Being labeled gifted or talented: meaning and effects perceived by students in special programs, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 30, No. 2, 61-65.
- Haensly, P., C. R. Reynolds & W. R. Nash (1986), Giftedness: coalescence, context, conflict, and commitment, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, 128-150.
- Hany, E. A. (1993), The gifted students as a social category in teachers' thought, in: E. A. Hany & K. A. Heller (Eds.), *Competence and responsibility, The third European Conference of The European Council for High Ability*, Seattle, Hogrefe/Huber Publishers, 55-56.
- Kerr, B., N. Colangelo & J. Gaeth (1988), Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness, *Gifted Child Quarterly*, No. 2, 245-247.
- Maksić, S. (1993), *Kako prepoznati darovitog učenika*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1995), Kreativnost kao cilj vaspitno-obrazovnog rada, u: *Saznavanje i nastava*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 151-169.
- Renzulli, J. S. (1986), The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 53-92.
- Scott, M., R. Perou, R. Ubano & A. Hogan (1992), The identification of giftedness: a comparison of white, hispanic and black families, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36, No. 3, 131-139.
- Sternberg, R. J. (1985), Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, No. 3, 607-627.
- Sternberg, R. J. & J. E. Davidson (1986), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & T. Lubart (1993), Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 37, No. 1, 7-15.
- Tannenbaum, A. J. (1986), Giftedness: a psychosocial approach, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 21-52.

SLAVICA MAKŠIĆ

HOW STUDENTS, PARENTS AND TEACHERS OBSERVE
AND DETERMINE GIFTEDNESS

Summary

How giftedness is determined in everyday life and school practice is an important question to be considered given the complexity of giftedness phenomenon and diversity of its definitions in science. On the other hand, how educators determine giftedness more or less affects directly the attitude towards gifted children, their standing and possibilities of displaying, supporting and developing their giftedness at school. The paper presents the results of investigations on how students, parents and teachers observe, comprehend and determine giftedness. Opinions on nature of giftedness and features of gifted individuals have been gathered using questionnaire. Examination involved secondary-school students from second and third grades (N=294), their parents (N=179) and teachers (N=112). Descriptions obtained from students, parents and teachers were compared to each other as well as to the concepts of giftedness. There followed the examinations of the effect of a series of relevant features of examinees and their setting as to items given (type of school, parents' occupation and level of education, sex of students, parents and teachers, the subject the teacher teaches, teachers' years of service).

СЛАВИЦА МАКСИЧ

КАКИМ ОБРАЗОМ УЧАЩИЕСЯ, РОДИТЕЛИ И ПРЕПОДАВАТЕЛИ
ЗАМЕЧАЮТ И ОПРЕДЕЛЯЮТ ОДАРЕННОСТЬ

Резюме

Определение и выявление одаренности в повседневной жизни и на школьной практике является важной исследовательской проблемой, особенно если учесть сложность феномена одаренности и разнообразие в его научном определении. С другой стороны, определение одаренности самими участниками воспитательно-образовательного процесса оказывает прямое или посредственное воздействие на отношение к одаренным учащимся, на их статус и на возможности проявления, поощрения и развития детских талантов в школе в целом. В работе излагаются результаты исследования, посвященного вопросу о том, каким образом учащиеся, родители и преподаватели замечают, понимают и определяют одаренность. Мнения о характере одаренности и особенностях одаренных индивидов были собраны при помощи вопросника. В исследовании приняли участие учащиеся второго и третьего класса средних школ (294 испытуемых), их родители (179 испытуемых) и преподаватели (112). Описания, полученные от учащихся, родителей и преподавателей были сопоставлены между собой и с концепциями одаренности. Затем последовало исследование эффекта ряда значимых характеристик испытуемых и их среды на полученные определения (тип и вид школы, профессия и степень образования родителей, пол учащихся, родителей и преподавателей, предмет, которым занимается преподаватель, годы службы преподавателя).