

KAKO PREPOZNATI DAROVITOG UČENIKA

institut za pedagoška istraživanja

SLAVICA B. MAKSIĆ

# KAKO PREPOZNATI DAROVITOG UČENIKA

ISBN 86-7447-017-3



BIBLIOTEKA *ISTRAŽIVAČKI RADOVI*

78

*Štampanje ove monografije  
omogućili su finansijskim sredstvima*

*INSTITUT MIHAJLO PUPIN - CENTAR ZA SENZORE  
PEDAGOŠKA AKADEMIJA ZA OBRAZOVANJE UČITELJA  
BEOBIT - PP ZA IZRADU SOFTVERA  
INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA*

*Urednik*  
STEVAN KRNJAJIĆ

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

SLAVICA B. MAKSIĆ

# KAKO PREPOZNATI DAROVITOG UČENIKA

BEOGRAD  
1993.

*Recenzenti*

Dr LIDIJA VUČIĆ, redovni profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu  
Dr BOSILJKA ĐORĐEVIĆ, viši naučni saradnik Instituta za pedagoška  
istraživanja u Beogradu

PREDGOVOR

Živimo u vremenu kada se bavljenje darovitom decom, njihovo upoznavanje i obrazovanje, smatraju ne samo potrebom svakog društva koje hoće da napreduje, već imperativom njegovog opstanka. Knjiga koja je pred vama posvećena je teorijskim i praktičnim pitanjima razumevanja i utvrđivanja darovitosti. Namenjena je širokom krugu čitalaca: od psihologa, pedagoga i drugih stručnih saradnika u školi, preko svih nastavnika osnovnih i srednjih škola (a posebno onih koji već rade ili se spremaju da rade sa darovitim učenicima) do samih darovitih učenika i njihovih roditelja.

Knjiga se sastoji iz pet delova. Ona počinje pojmovnim određenjem darovitosti koje obuhvata prikaz većeg broja najnovijih koncepcija i definicija darovitosti. Drugi deo je posvećen identifikovanju darovitosti i odnosi se na otkrivanje, ispitivanje i utvrđivanje darovitosti od detinjstva do odraslog doba. Slede, u trećem delu, karakteristike ponašanja i razvoja darovite dece i mladih. Četvrti deo predstavljala pregled stranih i domaćih istraživanja o raznorodnim problemima socijalnog i emocionalnog prilagodavanja darovite dece i mladih, uglavnom učenika osnovne i srednje škole. Poslednji, peti, deo sadrži rezultate ispitivanja psihosocijalnih karakteristika darovitih adolescenata koje sam izvela u beogradskim srednjim školama.\*

Ovom prilikom želim da se zahvalim svima onima koji su mi pomogli u izradi ove knjige. Posebnu zahvalnost dugujem svojim recenzentima, prof. dr Lidiji Vučić i dr Bosiljki Đorđević, i profesorima i kolegama, prof. dr Radojici Bojanoviću, Lazaru Tenjoviću, prof. dr Snežani Joksimović i prof. dr Sulejmanu Hrnjici. Veliku zahvalnost, takođe, upućujem svim sponzorima koji su omogućili da se knjiga odštampa.

Zima 1993. godine, u Beogradu

*Autor*

\* Knjiga predstavlja prerađen i dopunjen magistarski rad "Socijalne karakteristike darovitih učenika" koji je odbranjen na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1990. godine, pred komisijom u sastavu: prof. dr Lidija Vučić, doc. dr Ksenija Mirković-Radoš i prof. dr Nenad Havelka.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.042:159.928

MAKSIĆ, Slavica B.

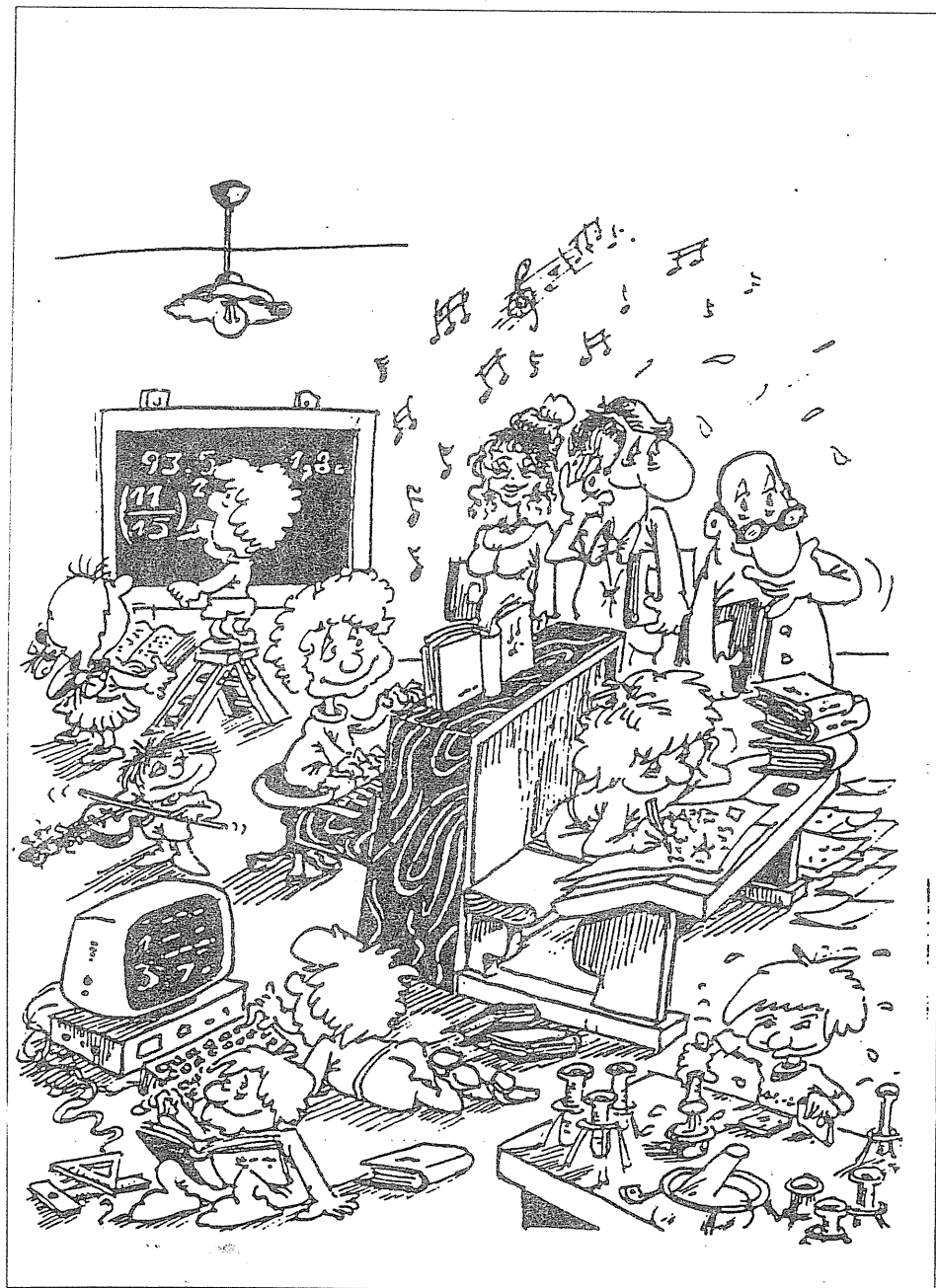
Kako prepoznati darovitog učenika/Slavica B. Maksić. - Beograd:  
Institut za pedagoška istraživanja, 1993. - 162 str.; 24 cm. - (Biblioteka  
*Istraživački radovi*;78)

Bibliografija: str. 153-162. - Summary; Резюме; Тираж 200.-

ISBN 86-7447-017-3

159.928-053.5

a) Daroviti učenici



## SADRŽAJ

UVOD .....	9
1. POJMOVNO ODREĐENJE DAROVITOSTI .....	11
1.1. <i>Koncepcije darovitosti sa implicitnom teorijskom osnovom</i> .....	17
1.2. <i>Kognitivističke koncepcije darovitosti</i> .....	21
1.3. <i>Razvojne koncepcije darovitosti</i> .....	25
1.4. <i>Definicije darovitosti</i> .....	30
1.5. <i>Zaključak</i> .....	33
2. IDENTIFIKACIJA DAROVITOSTI .....	35
2.1. <i>Otkrivanje, ispitivanje i utvrđivanje darovitosti kod dece i mladih</i> ....	36
2.2. <i>Instrumenti za otkrivanje i ispitivanje darovitosti kod dece i mladih</i>	41
2.3. <i>Neki primeri identifikacije darovite dece i mladih</i> .....	52
2.4. <i>Zaključak</i> .....	58
3. KARAKTERISTIKE PONAŠANJA I RAZVOJA DAROVITE DECE I MLADIH .....	60
3.1. <i>Opšte karakteristike darovite dece i mladih</i> .....	60
3.2. <i>Ličnost i socijalni razvoj u detinjstvu i adolescenciji</i> .....	68
3.3. <i>Ličnost i socijalni razvoj darovite dece i mladih</i> .....	74
3.4. <i>Zaključak</i> .....	81

4. PREGLED ISTRAŽIVANJA O PROBLEMIMA SOCIJALNOG I EMOCIONALNOG PRILAGOĐAVANJA DAROVITE DECE I MLADIH .....	83
4.1. <i>Socijalna inteligencija</i> .....	85
4.2. <i>Odnosi sa drugovima</i> .....	88
4.3. <i>Self-koncept i druge mere ličnog prilagođavanja</i> .....	92
4.4. <i>Odnosi sa roditeljima i drugim članovima porodice</i> .....	96
4.5. <i>Ostale mere socio-emocionalnog prilagođavanja</i> .....	100
4.6. <i>Zaključak</i> .....	102
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA PSIHOSOCIJALNIH KARAKTERISTIKA DAROVITIH ADOLESCENATA .....	105
5.1. <i>Problem i ciljevi istraživanja</i> .....	106
5.2. <i>Metodologija istraživanja</i> .....	107
5.3. <i>Osnovna obeležja ispitanika</i> .....	113
5.4. <i>Rezultati i analiza rezultata</i> .....	117
5.5. <i>Zaključak</i> .....	129
SUMMARY .....	135
PEZIOME .....	143
KORIŠĆENA LITERATURA .....	153

## UVOD

Gotovo je nepotrebno isticati kakav je značaj darovitih, talentovanih i kreativnih pojedinaca i njihovih proizvoda za razvoj i napredak čovečanstva. Civilizacija kojoj pripadamo utemeljena je na delima velikih umova i stvaralaca. Stoga je razumljivo što je otkrivanje darovitosti i talenata, identifikovanje darovitih i talentovanih osoba i određivanje uslova za njihovo vaspitanje, obrazovanje i angažovanje već dugo vremena predmet interesovanja velikog broja stručnjaka širom sveta. Možemo reći da danas postoji veliko interesovanje i naučnika i praktičara za darovite pojedince kako u svetu tako i kod nas.

Ali, već na prvom koraku, prilikom otkrivanja darovitosti i talenata, nailazimo na probleme. Teoretičari se međusobno značajno razlikuju u tome kako određuju darovitost. Ipak, pored svih razlika, može se reći da darovitost po definiciji podrazumeva naprednije kognitivno funkcionisanje koje znači više intelektualne sposobnosti i/ili brži intelektualni razvoj od opšte populacije. Intelektualni razvoj je značajan za socijalni i emotivni, ali su isto tako za ispoljavanje intelektualnih sposobnosti od posebnog značaja socijalna i emotivna sfera ličnosti. Da bi se formirala zdrava, normalna i zrela ličnost, intelektualni, emotivni i socijalni razvoj pojedinca moraju da budu relativno usklađeni. Napredniji intelektualni razvoj kod darovite dece predstavlja osnovu za postavljanje pitanja o njihovom socijalnom i emocionalnom razvoju. Kako se darovita deca socijalizuju, kako razvijaju svoje specifične oblike socijalno relevantnog ponašanja i iskustva i kako se formiraju kao ličnosti sa svojim specifičnim karakteristikama? Da li socio-emocionalni razvoj darovite dece prati njihov intelektualni razvoj? Da li su darovita deca i mladi emocionalno stabilniji, socijalno snalažljiviji i uspešniji od nedarovitih? Ako jesu, kako se to odražava na njihove odnose sa okolinom? Ako nisu, šta to znači za njihovu ličnost?

Darovito dete, kao i sva druga deca, ima potrebu da bude prihvaćeno, da uspostavi dobre odnose sa svojim roditeljima, drugovima i nastavnicima, da se uklopi u razredni kolektiv, grupu vršnjaka. Istovremeno, ono ima potrebu da se izdvoji, da ispolji svoj talenat, da se nametne sa svojim novim, originalnim rešenjima i idejama, razvije i sačuva svoju posebnost, individualnost i autentičnost. Kako školovati darovitu decu - zajedno sa ostalom ili ih razdvojiti? Ukoliko su darovita deca sa ostalom - kako organizovati nastavu da na najbolji način zadovolji potrebe svih učenika? Još uvek nema usaglašenih preporuka o tome šta je najbolje. Naučnici, nastavnici, roditelji i deca daju prednost jednom ili drugom obliku rada. Kada su darovita deca u odeljenju sa nedarovitom, zabrinjavaju štetne posledice toga što se darovita deca dosađuju u toku nastave zbog ponavljanja istih zahteva i rada na za njih jednostavnim zadacima. Kada se formiraju posebne grupe (odeljenja, škole) javljaju se novi problemi: ovako izdvojena darovita deca se još više udaljavaju od svojih nedarovitih vršnjaka. Tako gube priliku da kroz lično iskustvo usavrše socijalne veštine koje su im neophodne za kasnije uspešno uklapanje u sredinu (radnu, životnu) gde će, po pravilu, biti okruženi većinom prosečnih ljudi.

Na značaj problema koji se javljaju u socijalnom i emocionalnom razvoju darovite dece i mladih ukazuju i rezultati mnogih istraživanja o školskom neuspehu darovitih učenika. Da bi darovita deca došla u situaciju da ispolje svoju darovitost i stvore darovita dela ona moraju da steknu određena znanja, da uspešno prođu kroz niže stupnjeve školovanja da bi došla do viših, a kasnije do odgovarajućih radnih mesta. A ispitivanja darovitih učenika pokazuju da su socijalizacija i socijalna interakcija među najbitnijim neintelektualnim faktorima koji razlikuju uspešne od neuspešnih darovitih učenika.

## 1. POJMOVNO ODREĐENJE DAROVITOSTI

Darovitost je izuzetno složena pojava koja je mnogostruko uslovljena pa je razumljivo što u literaturi nailazimo na puno njenih odrednica. Još krajem prošlog veka Galton (Galton, prema: Sternberg & Davidson, 1986) je opisao genija kao osobu sa superiornim intelektualnim sposobnostima, izuzetnom energijom, dobrim fizičkim zdravljem, nezavisnu i svrhovitu, izuzetno posvećenu svojoj oblasti stvaranja. Međutim, sistematski naučni rad na određenju fenomena darovitosti započinje Termanovim istraživanjem tridesetih godina ovog veka (Terman, 1928). Određujući darovitost kao visoku natprosečnu inteligenciju ( $IQ \geq 140$ ), Terman daje prvu statističku definiciju darovitosti. Od tog vremena inteligencija ostaje ključni (ponekad čak i jedini) ili jedan od ključnih elemenata u svim određenjima darovitosti. Nove definicije dodaju druge elemente, uvode pojedine uslove za pojavljivanje i razvoj darovitosti.

Postoji veliki broj koncepcija i definicija darovitosti koje su različitog nivoa opštosti. Sve se one mogu grupisati prema različitim principima kao što su polazne teorijske pretpostavke (Sternberg & Davidson, 1986), nivo na kome se darovitost analizira (Siegler & Kotovsky, 1986) i način na koji se interpretiraju podaci istraživanja na kojima koncepcija počiva (Furlan, 1978).

Furlan (1978) na osnovu svog kriterijuma, razlikuje biološke, bihejviorističke i sociološke koncepcije darovitosti. Po prvim, *biološkim koncepcijama*, darovitost je nasledna osobina i ona se normalno raspoređuje u ljudskoj populaciji. Daroviti pojedinci treba da se otkrivaju kako bi se obezbedili uslovi za njihov razvoj, što podrazumeva identifikovanje i selekciju. Najpoželjnije je obrazovanje izdvojenih pojedinaca. *Bihejviorističke koncepcije* su suprotne: svaki normalan pojedinac može razviti vrhunske sposobnosti i zato je potrebno diferencirano obrazovanje i vaspitanje cele populacije. Polazna ideja je da su dispozicije višeznačne i da se različite sposobnosti

moгу razviti iz iste dispozicije, što zavisi od uslova u kojima pojedinac odrasta, kako se vaspitava i obrazuje. *Sociološke koncepcije* se nalaze između dva prethodna pristupa. One polaze od pretpostavke da kod svih ljudi postoje začeci različitih sposobnosti koje se pod određenim uslovima mogu razviti u manifestovane sposobnosti. Koje će se sposobnosti i osobine razvijati zavisi od društvenih potreba i prilika. Mehanizam kojim društvo ispunjava svoju ulogu je pozitivno potkrepljenje.

Mišljenje da je darovitost jedno jedinstveno svojstvo osobe koje se ispoljava kroz intelektualno postignuće i da se može meriti i izraziti preko količnika inteligencije, tako da se darovitost pojavljuje na mladim uzrastima ili se nikad ne pojavljuje, Sigler i Kotovski (Siegler & Kotovsky, 1986) su okarakterisali kao popularni stereotip o darovitosti koji savremena stručna literatura opovrgava. Ovi autori polaze od konstatacije da se darovitost određuje na dva nivoa i uzrasta. Jedan nivo se odnosi na decu koja su uspešna u školi i na testovima inteligencije, a drugi na odrasle osobe koje su dale eminentne doprinose određenom polju nauke i umetnosti. Ključno pitanje je da li se ova dva određenja i ove dve vrste darovitosti mogu povezati u jednu. Da bi odgovorili, Sigler i Kotovski ispituju kako se u pojedinim koncepcijama određuje darovito postignuće, daroviti proizvodi i proces njihovog stvaranja. Predmet proučavanja su mehanizmi obavljanja (izvođenja) postavljenog zadatka. Prema nivou opštosti tih mehanizama pomenuti autori razlikuju četiri grupe koncepcija: o elementarnim informacionim procesima, o procesima koji operišu sa elementarnim informacionim procesima, o pravilima i strategijama i o crtama.

Prvu grupu čine koncepcije koje govore o *elementarnim informacionim procesima*: kodiranju, izvlačenju informacija iz memorije, pretraživanju memorije. Najspecifičniji nivo analize darovitosti nije od velike koristi u objašnjavanju darovitosti pošto se stanje elementarnih informacionih procesa kod pojedinaca ne može povezati sa njihovim kasnijim stručnim radom u oblasti za koju je darovit niti se na osnovu ovog stanja mogu izvesti upotrebljive implikacije za organizovanje adekvatnog obrazovnog rada sa darovitom decom.

Slika 1. *Nivoi analize darovitosti*  
(Siegler & Kotovsky, 1986, str. 424)

<i>Elementarni informacioni procesi</i>
Kodiranje (Davidson & Sternberg) Brzina izvlačenja informacija iz memorije (Hunt) Pretraživanje memorije (Keating & Bobbit)
<i>Procesi koji operišu sa proizvodima elementarnih informacionih procesa</i>
Selektivno kombinovanje (Davidson & Sternberg) Selektivno poređenje (Davidson & Sternberg) Prigušivanje (supresija) povezanih ali nebitnih operacija (Siegler)
<i>Pravila i strategije</i>
Neke razvojne sekvence <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brže napredovanje bez specifičnog iskustva (Forretti &amp; Butterfield)</li> <li>• Više tipova iskustvene pomoći (Davidson; Borkowski &amp; Peck)</li> <li>• Brže učenje kroz iskustvo (Davidson; Sternberg; Jackson &amp; Butterfield; Borkowski &amp; Peck)</li> </ul> Različite razvojne sekvence <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preskakanje strategija u okviru uobičajenih sekvenci</li> <li>• Otkrivanje različitih strategija</li> </ul>
<i>Opis na nivou crta</i>
Inteligencija Kreativnost Metakognicija Kritična životna iskustva <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriza sredinom života (Bamberger)</li> <li>• Sukobi u porodici (Albert &amp; Runko)</li> <li>• Kristalizovana iskustva (Walters &amp; Gardner)</li> </ul>

Drugu grupu čine koncepcije koje se odnose na *processe koji operišu sa produktima informacionih procesa*, kao što su selektivno kombinovanje, selektivno poređenje, prigušivanje irelevantnih informacija prilikom rešavanja zadataka. Ovi mehanizmi su manje specifikovani od prethodnih, ali imaju značajno veću moć u određivanju kasnijeg uspeha u bavljenju datom oblašću darovitosti i pružaju nešto više informacija za adekvatno modelovanje obrazovne okoline za darovitu decu.

Treća grupa se odnosi na koncepcije koje analiziraju darovito ponašanje (postignuće) na nivou *pravila i strategija*. Radi se o pravilima i strategijama koje se koriste prilikom rešavanja postavljenog zadatka, što ukazuje na stupanj razvoja na kome je onaj koji rešava zadatak i na brzinu njegovog kretanja kroz pojedine stupnjeve razvoja. Sigler i Kotovski ocenjuju da su saznanja o korišćenim pravilima i strategijama zajedno sa onima o operacijama sa produktima elementarnih informacionih procesa najproduktivnija jer relativno specifikovano govore o darovitom postignuću, objašnjavaju značajan deo varijanse kasnijeg uspeha u bavljenju datom oblašću i imaju značajne pedagoške implikacije.

Poslednja, četvrta grupa, analizira darovitost na najopštijem nivou, na nivou *crta*. Sigler i Kotovski u crte ubrajaju inteligenciju, kreativnost, metakogniciju i kritična životna iskustva. Ispitivanja na kojima se zasnivaju koncepcije iz ove grupe radena su na odraslim darovitim osobama za razliku od prethodne tri grupe gde su ispitanici najčešće bili darovita deca i mladi. Pomenuti autori smatraju da je određivanje pomoću crta privlačno zato što ima veliku prediktivnu tačnost. Sledi primer, koji kaže da darovito postignuće u određenoj oblasti najbolje predviđa količnik inteligencije. I kada su drugi konstrukti bili kombinovani sa količnikom inteligencije nisu davali bolja predviđanja. Ipak, svaka crta koja se koristi za objašnjenje darovitog postignuća objašnjava samo deo varijanse pojavljivanja darovitog postignuća u određenoj oblasti (kasnije u toku života), a po stepenu do koga specifikuje elemente darovitosti slabija je od prethodnog nivoa analize darovitosti. Takođe, postoji opasnost da opis pomoću crta, kakva je na primer metakognicija, samo izgleda da objašnjava više, a da u stvari to ne čini.

Pošto su izveli opisanu analizu, Sigler i Kotovski formiraju svoju sliku darovite dece i mladih. Darovite grupe dece i mladih značajno su bolje od nedarovitih na nivou elementarnih informacionih procesa i na nivou operacija koje se izvode sa elementarnim informacionim procesima. Međutim, nema podataka da darovita deca preskaču strategije ili otkrivaju drugačije

strategije prilikom rešavanja postavljenih zadataka u odnosu na nedarovitu. Darovita i nedarovita deca prolaze kroz iste razvojne faze i koriste ista pravila za rešavanje postavljenih zadataka, samo što darovita deca brže uče nove strategije, ranije ih dosežu i to, pre svega, u oblasti u kojoj se ispoljava njihova darovitost. U drugim oblastima ista deca mogu biti jednaka sa svojim nedarovitim drugovima.

Sternberg i Dejvidson (Sternberg & Davidson, 1986) polaze od ideje da je darovitost relativna u odnosu na prostor i vreme u kome se događa, pa tako predstavlja ono što jedno društvo hoće da pod njom podrazumeva. Mada se određivanje darovitosti menjalo u prostoru i vremenu ono je vrlo značajno, jer od usvojene definicije i njene primenljivosti zavisi koji talenti će se podsticati i razvijati, a koji zanemariti i izgubiti. Sternberg i Dejvidson razlikuju implicitno-teorijske i eksplicitno-teorijske koncepcije darovitosti.

Za *implicitno-teorijske koncepcije* darovitosti osnovni problem je kako sposobnosti deluju zajedno i motivisano pod uticajem društvenih sila koje kanališu njihovo ispoljavanje. Ove koncepcije određuju šta služi kao polazna osnova za davanje definicije darovitosti (pojedinaac ili društvo ili deo jednog ili drugog). Intelektualne sposobnosti predstavljaju suštinski deo darovitosti, ali postoje razlike u određivanju tih sposobnosti (kako su podeljene, koje su opšte a koje specifične) u pojedinim koncepcijama iz ove grupe. Motivacija predstavlja nužan preduslov bez kojeg se sposobnosti ne bi pojavile, a određuje se kao posvećenost zadatku. Da bi se ispoljili različiti talenti kod pojedinca potrebno je izvesno usmeravanje njihovog razvoja. Međutim, ovaj stav se različito izražava u pojedinim koncepcijama.

*Eksplicitno-teorijske koncepcije* darovitosti čine razvojne i kognitivističke teorije darovitosti.

*Kognitivističke koncepcije* darovitosti više se koncentrišu na kognitivne preduslove darovitosti nego na samu darovitost. Da bi se darovitost razumela treba da se proučavaju kognitivni procesi višeg reda. Kognitivistička orijentacija kao glavnu istraživačku strategiju određuje ispitivanje izolovanih varijabli što bi trebalo da omogući dosezanje kognitivnih mehanizama koji leže u osnovi darovitosti. Prema oceni Sternberga i Dejvidson, glavni doprinos kognitivističkog pristupa darovitosti predstavljaju rezultati empirijskih istraživanja koji mogu da posluže kao sredstvo za bolje razumevanje pojave darovitosti.

Isti autori zameraju kognitivistički orijentisanim teoretičarima: da ne govore mnogo o razvoju darovitosti tokom životnog veka pojedinaca; da se



najviše koncentrišu na univerzalne aspekte darovitosti dok su ostali aspekti u drugom planu; da malo govore o interakciji pojedinaca i okoline u razvoju darovitosti; da koriste metode velikih uzoraka; da ističu samo laboratorijsku i koriste psihometrijske i kognitivne zadatke za svoju analizu i da ne obraćaju pažnju na socioemocionalne i motivacione faktore koji leže u osnovi darovitosti.

*Pristup razvojne orijentacije* u prvi plan stavlja značaj razvoja za pojavljivanje darovitosti pri čemu je važniji razvoj pojedinih specifično-oblasnih nego univerzalnih aspekata. U ovim koncepcijama se govori o razvoju darovitosti u toku života i kroz ceo život. Pored kognitivnih aspekata razvoja ističu se u jednakoj meri i socijalni i emocionalni aspekti ličnosti. Što se tiče uloge individue i okoline u razvoju darovitosti zastupa se interakcionistički pristup. Insistira se na značaju proučavanja pojedinačnog slučaja i preferira se prirodno ili biografsko posmatranje darovitih pojedinaca.

Razvojnim teorijama darovitosti Sternberg i Dejvidson zameraju: da ne određuju koji kognitivni procesi čine osnovu darovitosti i kako se oni mogu identifikovati; da ne koriste strategiju izdvajanja varijabli već ih više posmatraju u realnim, ali vrlo složenim uslovima u kojima se pojavljuju; da ne određuju kako se kognitivni procesi uklapaju u ukupni sistem kognitivnog funkcionisanja i da njihovi istraživački nacrti nisu dovoljno povezani sa teorijama od kojih polaze (već su više eksplorativno usmereni).

Pored razvojnih i kognitivističkih koncepcija darovitosti, Sternberg i Dejvidson razlikuju još jednu grupu eksplicitno-teorijskih koncepcija - *koncepcije specifičnih oblasti* - radi čega su uveli još jedan kriterijum klasifikacije (specifičnost koncepcije). Koncepcije specifičnih oblasti sadrže specifična određenja darovitosti u okviru posebnih oblasti nauke, umetnosti, sporta. Ove koncepcije imaju slabu teorijsku osnovu, ali su vrlo raširene. Većina istraživača pribegava određivanju darovitosti na ovaj način.

Po našem uverenju, među tri izložena pristupa koncepcijama darovitosti najpotrebniji i stoga najprihvatljiviji je onaj koji su razvili Sternberg i Dejvidson, pa se zato i mi opredeljujemo za njega. Izuzimajući koncepcije specifičnih oblasti koje smatramo samo definicijama (a koje ni ovi autori nisu predstavljali kao prave razvijene koncepcije) prikazaćemo koncepcije darovitosti na način na koji su to učinili Sternberg i Dejvidson.

Za nas su najprivlačnije razvojne koncepcije darovitosti s obzirom na značaj koji pridaju razvoju uopšte i razvoju pojedinih aspekata ličnosti darovitog pojedinca jer se pitanja koja nas zanimaju, o odnosima između raz-

ličityh aspekata ličnosti, mogu postaviti kao značajna pitanja u ovom teorijskom okviru. Isticanje razvojnih koncepcija darovitosti, ipak, ne znači potvrdu njihove veće vrednosti u odnosu na ostale.

Prikaz koji sledi obuhvata veliki broj teorija i definicija darovitosti. Postoji nekoliko razloga za ovakvo opredeljenje. Teorije nisu međusobno isključive već se često bave pojedinim aspektima ili različitim vrstama darovitosti. Sledeći razlog leži u značaju konceptualizacije fenomena koji se ispituje. Određenje darovitosti je prvo pitanje kod svakog ispitivanja darovitih pojedinaca i/ili dela i, bez obzira što ono nije osnovno pitanje našeg rada, smatramo neophodnim da iznesemo više informacija o njemu. Ovo tim pre što su male mogućnosti da se zainteresovani čitalac obavesti na našem jeziku o savremenim tendencijama u ovoj oblasti.

### *1.1. Koncepcije darovitosti sa implicitnom teorijskom osnovom*

Razmotrićemo koncepcije darovitosti čiji su autori: Tanenbaum (A. J. Tannenbaum), Renzuli (J. S. Renzulli), Felduzen (J. F. Feldhusen), Hensli, Reynolds i Neš (P. Haensly, C. R. Reynolds & W. R. Nash) i Ganje (F. Gagné). Poslednju koncepciju dodajemo na izbor koji su napravili Sternberg i Dejvidson, po sopstvenom nahođenju, zbog objašnjenja koje ova teorija nudi za odnose između darovitosti, talenta i kreativnosti.

Tanenbaum (Tannenbaum, 1986) određuje svoj pristup darovitosti kao psihosocijalni. Darovitost čine *veštine proizvodjenja* značajnih novih ideja ili materijalnih otkrića i veštine briljantnog rada, *izvođenja*, za publiku koja to ceni ili za dobrobit klijenata koji od tog rada imaju koristi. Tek odrasle osobe mogu da budu stvarno darovite, dok su mlađi samo potencijalno daroviti. Darovitost kod dece je potencijal da postanu stvaraoci (proizvođači) ideja u oblasti aktivnosti koje unapređuju moralni, fizički, emocionalni, socijalni, intelektualni ili estetski život čovečanstva. Faktori koji omogućavaju da de te postane stvarno darovito su: izuzetna opšta inteligencija, visoke posebne sposobnosti, prava kombinacija neintelektualnih crta (odgovarajuća motivacija i osobine ličnosti), izazovna okolina koja će biti povoljna i podsticajna za razvoj darovitosti i šanse i sreća u odlučujućim trenucima u životu.

Kreativnost je sinonim za darovitost, potencijal da se postane vanserijski proizvođač ili izvođač, a ne samo potrošač, gledalac ili amaterski poštolvalac ideja. Kreativnost (darovitost) se sastoji od još nepoznate kombinaci-

je opštih i posebnih sposobnosti i crta ličnosti i visokog potencijala koji može da se ostvari u stimulatívnoj okolini uz dobru sreću. Kreativnost se kao darovitost procenjuje preko dva kriterijuma: kvaliteta i kvantiteta inovativnosti.

Renzuli (Renzulli, 1986) je tretirao darovitost kao praktičar iz obrazovanja i definisao je sa stanovišta pojedinca pošto je želeo da svojim radom pomogne u identifikovanju darovite dece i njihovoj selekciji za uključivanje u posebne obrazovne programe. Renzuli pod darovitošću podrazumeva *darovito ponašanje*. Darovito ponašanje se sastoji od ponašanja koje odražava interakciju tri grupe crta: natprosečne intelektualne sposobnosti, visok nivo posvećenosti zadatku i visok nivo kreativnosti. Darovita i talentovana deca su ona koja poseduju, ili su sposobna da razviju, ovaj kompozitni sklop crta i primenjuju ga na bilo koju potencijalno vrednu oblast čovekovog rada.

Renzuli razlikuje dve vrste darovitosti. Prva je darovitost za školu i kuću i odnosi se na ispunjavanje zadataka i učenje lekcija. Javlja se u različitim stepenima i može se identifikovati standardnim tehnikama procenjivanja. Druga je kreativno-produktivna darovitost koja obuhvata angažovanje sposobnosti darovite osobe na problemima i oblastima proučavanja koje imaju čisto lični značaj za nju, ali može da preraste u rad radi samog istraživanja. Ovu darovitost je teško meriti. Konačan sud o njoj daje istorija. Renzuli smatra da su natprosečne sposobnosti od odlučnijeg značaja u slučaju darovitosti za učenje. Međutim, kada je u pitanju kreativno-produktivna darovitost, autor veruje da je interakcija tri grupe neophodna za postignuća visokog nivoa.

*Natprosečne intelektualne sposobnosti* obuhvataju opšte i/ili posebne sposobnosti.

*Posvećenost zadatku* podrazumeva kapacitet za veliku zainteresovanost, zanos, fascinaciju i uključenost u problem, oblast proučavanja ili oblik ljudskog izražavanja; kapacitet za istrajnost, izdržljivost, određenost, težak i posvećen rad; samopoverenje i jak ego i verovanje u sopstvenu sposobnost za izvođenje značajnog posla, oslobođenost od osećanja slabosti i nemoći, težnju za postignućem; sposobnost da se identifikuju problemi u posebnim oblastima; sposobnost da se bude na glavnim tokovima razmene i novina u datim oblastima; postavljanje visokih standarda za sopstveni rad, zadržavanje otvorenosti i spremnost da se prihvati kritika od drugih kao i da samog sebe kritikuje i razvijanje ukusa za lepo i kvalitetno (kako u svom radu tako i u radu drugih ljudi).

*Kreativnost* predstavlja fluentnost, fleksibilnost i originalnost mišljenja, a ispoljava se kao: otvorenost za različita iskustva, prijemčivost za novo i drugačije (čak iracionalno) u mislima, delovanju i proizvodima (kako kod sebe tako i kod drugih ljudi); radoznalost, spekulativnost, sklonost pustolovinama, "mentalna" živahnost, želja za preuzimanjem rizika u mislima i stvarnim aktivnostima; osetljivost za detalje, estetske odlike ideja i stvari, želja da se reaguje i dela prema spoljašnjim stimulusima na sopstvene ideje i osećanja.

Renzuli ističe da postoji preklapanje među stavkama i interakcija između opštih kategorija i specifičnih crta preko kojih je odredio darovitost, ali dodaje da ne moraju sve crte da budu prisutne u svakoj osobi ili situaciji da bi došlo do darovitog ponašanja. Darovito ponašanje se pojavljuje kod nekih ljudi, u nekim vremenskim periodima života i pod određenim okolnostima. Osobe koje su dobile priznanje za jedinstveno delovanje i kreativne doprinose poseduju dobro definisan sklop od tri međusobno-isprepletane grupe crta. Različite oblasti i predmeti zahtevaju različite stepene inteligencije za visok nivo ostvarenja. Mada je teško da se tačno odredi koliki je nivo inteligencije potreban za visok nivo kreativnog i produktivnog ostvarenja u nekom datom polju, većina istraživača, po Renzulijevoj proceni, slaže se da druge varijable postaju sve značajnije kada se prede količnik inteligencije 120, pa se i on sam zalaže za ovaj stav.

Felduzen (Feldhusen, 1986) daje kompozitnu koncepciju darovitosti. Darovitost uključuje *opštu intelektualnu sposobnost, pozitivan self-kocept, motiv za postignućem i talenat*. Darovitost deteta i adolescenta sastoji se od psihološke i fizičke predispozicije za superiorno učenje i delanje u formativnim godinama i za postignuće i delanje visokog nivoa u odraslom dobu.

Felduzen priznaje da se ne može precizno reći koji je nivo inteligencije pretpostavka darovitosti ali je siguran da se radi o relativno visokoj inteligenciji. Talenat je skup sklonosti i sposobnosti koje predodređuju pojedinca za superiorno delanje ili postignuće. Visoka opšta sposobnost bez specijalnih talenata, motivacije za postignućem i odgovarajućeg self-koncepta neće dovesti do kreativnog stvaranja ili izvođenja na visokom nivou u zrelosti. Mada je nesumnjivo da su kreativni kapaciteti prisutni kod dece koja kasnije postaju kreativni stvaraoci, merenje kreativnog kapaciteta ili divergentnog mišljenja predstavlja problematičnu psihometrijsku vrednost i malo može pomoći u identifikovanju darovitosti. U detinjstvu se kreativnost može opisati preko osobina ličnosti kao što su introvertnost, intuitiv-

nost, autonomnost, individualnost, fleksibilnost, otvorenost duha, pozornost i osetljivost.

Pokazatelji opštih sposobnosti i talenta mogu da se upotrebe kao osnovni kriterijumi prilikom identifikovanja darovitih mladih. Felduzen smatra da se u identifikacionom postupku ne može insistirati na visokom motivu za postignućem i pozitivnom self-konceptu, jer je jedan od ciljeva programa za darovite upravo razvijanje realnog pogleda na sebe i motiva za postignućem.

Hensli, Reynolds i Neš (Haensly, Reynolds & Nash, 1986) se zalažu za holistički pristup darovitosti. Darovitost obuhvata veliki broj sposobnosti, talenata i sklonosti. Ovo neizmerno mnoštvo može se angažovati prilikom davanja samo jednog odgovora. Darovitost čini "čarobna" kombinacija sposobnosti i stavova koji kvalitativno razlikuju darovite od običnih odgovora. To su, pre svega, sposobnosti da se vide mogućnosti tamo gde ih drugi ne vide i da se dela na neuobičajene načine sa izvanrednim veštinama pri čemu se zadržava zadovoljavajući intenzitet u prevazilaženju prepreka u toku zadovoljavajućeg perioda vremena i, najzad, sposobnost da se do odgovora dođe i da se on saopšti okolini.

Darovitost se može opisati pomoću četiri reči: *koalescencija* (zajedništvo, misli se na zajedničko pojavljivanje i delovanje sposobnosti), *kontekst* (sredina u kojoj se dela), *konflikt* (prepreke na koje se nailazi) i *posvećenost* (zadatku koji se rešava). Prvo je pitanje koje sposobnosti se pojavljuju zajedno i na koji način one produktivno funkcionišu dovodeći do darovitog odgovora. Daroviti odgovori su neuobičajeni odgovori koji sadrže elemente dalekovidnosti, analitičnosti, sistematičnosti, promišljenosti, uvida, primenjivosti (ostvarivosti) i perzistencije (trajnosti). Drugo pitanje je kakva okolina izaziva izražavanje pomenutih sposobnosti. Vrednost odgovora se određuje u odnosu na sklop situacionih faktora u okviru kojih je taj odgovor dat. Darovit odgovor prevazilazi okolnosti u kojima se došlo do njega i primenjiv je šire, i u drugim uslovima. Treće pitanje je koje sile onemogućavaju rešenje zadatka. Darovit odgovor se zapravo ne bi ni pojavio da nije bilo neke vrste prepreke koja deluje kao sila koja traži rešenje, koja motiviše da se zadatak reši, da se postave ključna ispitivanja i oblikuje odgovor prema zahtevima zadatka. Poslednji element darovitosti jeste predanost zadatku. To je neophodna lična komponenta čiji su kvalitet, intenzitet i trajanje bitni za dolaženje do darovitog odgovora. Ova osobina omogućava darovitim osobama da razviju i sačuvaju svoja darovita rešenja dok ih sredina ne razu-

me i prihvati.

Autori priznaju da darovitost, kako su je oni odredili, nije nešto što se može lako meriti. Darovitost je pervazivni potencijal (moć koja se širi) a da bi postojala mora da bide ispunjena, ostvarena. Na mladim uzrastima darovitost se mora shvatiti kao proces postajanja, a kada nastane mora da se upotpuni tako što se to što je originalno viđeno, kao mogućnost koju drugi nisu videli, saopštava okolini na uticajan način. Dakle, završna analiza treba da se bavi komunikacijom (saopštavanjem, prenošenjem) i uticajem novonastalih i novootkrivenih odgovora. Instrumenti za procenjivanje moraju da dozvoljavaju stvaranje kreativnih odgovora, a pored odgovora kao produkta, treba da se ispituje i proces stvaranja odgovora.

Ganje (prema: Koren, 1987) nudi jedno zanimljivo rešenje odnosa između darovitosti, talenta i kreativnosti. On određuje darovitost kao izrazito natprosečnu *kompetentnost* u jednoj ili više oblasti sposobnosti (intelektualnoj, kreativnoj, socioemotivnoj, senzomotornoj), dok izrazito natprosečnost u jednom ili više područja ljudskih aktivnosti naziva talentom. Ganje razlikuje domene sposobnosti od područja aktivnosti. Ključna je pretpostavka da se svako područje talenta podudara sa karakterističnim profilom sposobnosti kojim se može objasniti izuzetno postignuće pojedinca. Okolina i ličnost pojedinca (gde je obuhvaćena i motivacija) su posredni faktori, katalizatori, koji pomažu razvoj potencijalne darovitosti do manifestovanog talenta. Kreativnost je samo jedno od područja ljudskih sposobnosti koje može, ali ne mora obavezno, da učestvuje u svakoj oblasti darovitosti.

## 1.2. Kognitivističke koncepcije darovitosti

Od kognitivističkih koncepcija darovitosti izložićemo shvatanja sledećih autora: Džekson i Baterfilda (N. E. Jackson & E. C. Butterfield), Borkovskog i Pek (J. G. Borkowski & V. A. Peck), Dejvidson (J. E. Davidson) i Sternberga (R. J. Sternberg).

Odbacujući etiketu darovito - nedarovito dete Džekson i Baterfild (Jackson & Butterfield, 1986) se zalažu za definisanje darovitosti kao svojstva samog obavljanja (izvođenja) zadataka, a ne svojstva ličnosti. Tako ovi autori govore o *darovitim delima* koje opisuju kao slučajeve izuzetnog obavljanja (izvođenja) zadatka koji ima praktičnu vrednost ili za koji postoji teo-

rijski interes. Darovito dete je ono koje na izvanredan način obavlja (ispunjava) bilo koji zadatak koji je od praktične ili teorijske vrednosti.

Proučavajući studije o brzini kretanja darovite dece kroz Pijažeeve stadijume razvoja, Džekson i Baterfild utvrđuju da darovita deca samo ponekad koriste razvojno više i uspešnije strategije od prosečne dece prilikom rešavanja zadataka. Nijedna studija ne upućuje na kvalitativne razlike u procesima kratkotrajne memorije između darovite i prosečne dece. Mada darovita deca mogu brže od prosečne dece da pretražuju kratkotrajnu memoriju, ona koriste iste strategije pretraživanja. Nekoliko studija pokazuju da detetovo znanje iz određene oblasti može da bude značajna determinanta toga da li će dete darovito obaviti zadatke koji zahtevaju to znanje.

Nema podataka da darovita deca koriste jedinstvene, kvalitativno različite strategije pamćenja ili rešavanja problema. Međutim, više i manje inteligentni učenici razlikuju se po sposobnosti organizovanja sopstvenog učenja i popunjavanja praznina koje ostaju posle instrukcije. Na osnovu ovoga Džekson i Baterfild zaključuju da bi sposobnosti učenja novih veština i pojava, odnosno *metakognitivne sposobnosti*, mogle biti ključna komponenta za razvoj darovitosti u toku života. Metakognitivne sposobnosti su podložne merenju. Novija literatura otkriva mogućnost da se identifikuju kognitivni procesi koje koriste inteligentna deca da bi uspela u struktuiranoj situaciji učenja. Pošto se darovito postignuće (obavljanje, izvođenje zadataka) može opisati istim terminima kao i prosečno i ispodprosečno, nema potrebe za postuliranjem novih vrsta kognitivnih procesa za objašnjenje darovitosti.

Polazeći od ideje o višedimenzionalnosti i višeuslovljenosti darovitosti Borkovski i Pek (Borkowski & Peck, 1986) navode inteligenciju, prošla postignuća i kreativno mišljenje kao funkcionalne komponente darovitosti. Ali, kao i Džekson i Baterfild, bave se prvenstveno proučavanjem metakognicije kao značajne komponente darovitog postignuća, odnosno darovitog delanja. U duhu kognitivističke orijentacije na izdvajanje manjeg broja varijabli koje se mogu podvrgnuti eksperimentalnom ispitivanju, Borkovski i Pek se usmeravaju na jedan aspekt metakognicije, na *metamemoriju*. Metamemoriju određuju kao znanje o stanju i procesima memorije, kontrolu i uslov za pojavljivanje strateškog, svrhovitog ponašanja. Iz rezultata ranijih istraživanja izvode da su darovita deca bolja od prosečne dece u brzini i uspešnosti kodiranja i dekodiranja u procesu percepcije, da imaju veće opšte i stručno znanje, da efikasnije koriste strategije učenja i rešavanja problema, kao i da

brže skladište informacije u memoriji i imaju brži pristup tim informacijama.

Na osnovu svojih eksperimenata, Borkovski i Pek zaključuju da su darovita deca superiorna u odnosu na prosečnu decu u pogledu metamemorijskih sposobnosti tako da bolje zadržavaju strategije učenja i rešavanja problema kojima su podučavani u toku eksperimenta, da bolje primenjuju naučene strategije i da uspešnije menjaju strategiju da bi odgovorili promenjenim zahtevima zadataka. Međutim, pored metamemorije, darovitu i prosečnu decu razlikuje i količina i kvalitet opšteg i uskostručnog znanja koje darovitoj deci obezbeđuje prednost kod svakog daljeg učenja. Perceptualna uspešnost se smatra za najraniji znak darovitosti, što ističe značaj ranog iskustva sa okolinom i potrebu angažovanja roditelja na prepoznavanju perceptualno-memorijskog dara kod dece.

Vežući svoje interesovanje samo za intelektualnu darovitost, Dejvidson (Davidson, 1986) se posvećuje ispitivanju *uvida*. Uvid je izabran iz dva razloga: prvi je da su mnoga značajna i izuzetna intelektualna postignuća proizvodi velikih uvida, a drugi, da je uvid nezavisan od sadržaja na kome se ispituje. Dejvidson odbacuje konvencionalna tumačenja uvida "kao nečeg posebnog" (ali se ne zna čega) i kao nečeg što se iscrpljuje prostim proširenjem sposobnosti percepcije, rezonovanja, shvatanja (dakle "ništa posebno"). Sledi razvijanje složenog pojma uvida koji u sebe uključuje selektivno kodiranje (izdvajanje pravih elemenata), selektivno kombinovanje (izdavanje pravog načina kombinovanja elemenata) i selektivno poređenje (izdvajanje pravog poređenja ili više poređenja da bi se postigao cilj) i to različitih elemenata ili delova problema ili situacije na nestandardne i nove načine koji su praćeni rešenjem problema.

Neke osobe imaju veću sposobnost uvida dok druge imaju manju, a ove razlike su povezane sa razlikama u inteligenciji. Pored kvantitativnih moguće su i kvalitativne razlike u uvidu. Ovo su razlike u stilu uvida, a rezultat su toga kakva je kombinacija sposobnosti koje su u njega uključene i ličnih preferencija date osobe za pojedine vrste uvida. Dejvidson priznaje da nije sasvim jasno da li tri vrste uvida predstavljaju tri različita izvora individualnih razlika ili je njihov broj manji i proističe iz neke sposobnosti "uvida višeg reda".

Sternberg (Sternberg, 1986) opisuje darovitost kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju. Darovitost nije jednodimenzionalno svojstvo, nije potpuno ista kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Darovitost se

može doseći različitim putevima kao što se može ispoljavati kroz različite oblike. Intelektualna darovitost ima tri aspekta: *kognitivni*, *iskustveni* i *adaptivni*. Za objašnjenje i razumevanje darovitosti Sternberg nudi jednu složenu teoriju koju izvodi iz svoje opštije teorije inteligencije. Teorija se sastoji iz tri podteorije: komponentalne, iskustvene i kontekstualne.

Prva podteorija, komponentalna, povezuje inteligenciju sa unutrašnjim svetom osobe i specifikuje mentalne mehanizme koji leže u osnovi izuzetnog inteligentnog ponašanja. Izdvajaju se tri vrste informaciono-procesnih komponenti u zavisnosti od toga da li se radi o procesima koji učestvuju u učenju kako se nešto radi, u planiranju šta će i kako će se raditi ili u samom obavljanju zadatka: komponente sticanja znanja, metakomponente i delatne komponente.

Druga podteorija je iskustvena jer se odnosi na značaj prethodnog iskustva sa zadacima koji se rešavaju ili situacije u okviru kojih se pojavljuju postavljeni zadaci. Ova podteorija određuje tačke u kontinuumu iskustva date osobe sa zadacima ili situacijama koje najkritičnije uključuju upotrebu inteligencije. Najvažnije su veštine rada sa novim, nepoznatim materijalom i sposobnost automatizovanja informativnih procesa. Osobe izuzetne inteligencije lako rade sa novim materijalom i uspešno automatizuju informacione procese.

Treća podteorija je kontekstualna jer povezuje inteligenciju sa spoljašnjim svetom koji okružuje datu osobu. Izuzetna inteligencija se javlja u kontekstu kao svrhovita adaptacija na okolinu, kao oblikovanje okoline i kao selekcija okoline koja je relevantna za život date osobe. Izuzetna inteligencija se ne može u potpunosti razumeti izvan sociokulturnog konteksta kao što i procena inteligencije jedne osobe može da se razlikuje od jedne do druge kulture.

Opisane podteorije pružaju osnovu ne samo za određivanje prirode neuobičajenog, vanserijskog, inteligentnog ponašanja u svetu, već i za specifikovanje vrste zadataka kojima treba da se meri intelektualna darovitost. Ajtemi testa treba da sadrže ne samo procese i strategije koje se mogu uporediti već i uporediv stepen novine i automatizacije mentalnih procesa koji se angažuju prilikom rešavanja postavljenog zadatka.

### 1.3. Razvojne koncepcije darovitosti

Od razvojnih koncepcija darovitosti prikazaćemo stanovišta: Grubera (H. E. Gruber), Čikzenmihaljija i Robinsona (M. Csikszentmihalyi & R. E. Robinson), Feldman i Bendžamin (D. H. Feldman & A. C. Benjamin), Voltersa i Gardnera (J. Walters & H. Gardner) i Alberta i Ranka (R. S. Albert & M. A. Runco).

Gruber (Gruber, 1986) određuje darovitost kao nešto što se transformiše u efikasan kreativan rad za estetsko obogaćivanje ljudskog iskustva, za poboljšanje čovekovog razumevanja sveta i uslova života i uvećanje opštih izgleda čovečanstva za preživljavanje. Umesto o darovitosti Gruber radije govori o *izuzetnosti* što objašnjava svojim uverenjem da termin izuzetnost u većoj meri ističe čovekovo lično angažovanje u stvaranju sopstvene izuzetnosti. O darovitosti se može govoriti samo ukoliko se rana darovitost, ono što se u detinjstvu ispoljava kao darovitost poveže sa kasnijom kreativnošću, kreativnim stvaranjem u odrasloj dobi. Glavne sile u razvoju izuzetne osobe su njena *lična aktivnost* i *interesovanje*. Značenje i vrednost svake pojedinačne vrste izuzetnosti zavisi od istorijskih i društvenih okolnosti u kojima se pojavljuje. Najbolji način za razumevanje razvoja ljudske izuzetnosti jeste da se proučavaju životi kreativnih ljudi, što autor i čini. Gruber se posebno bavio životom i radom Darvina i Pijažea.

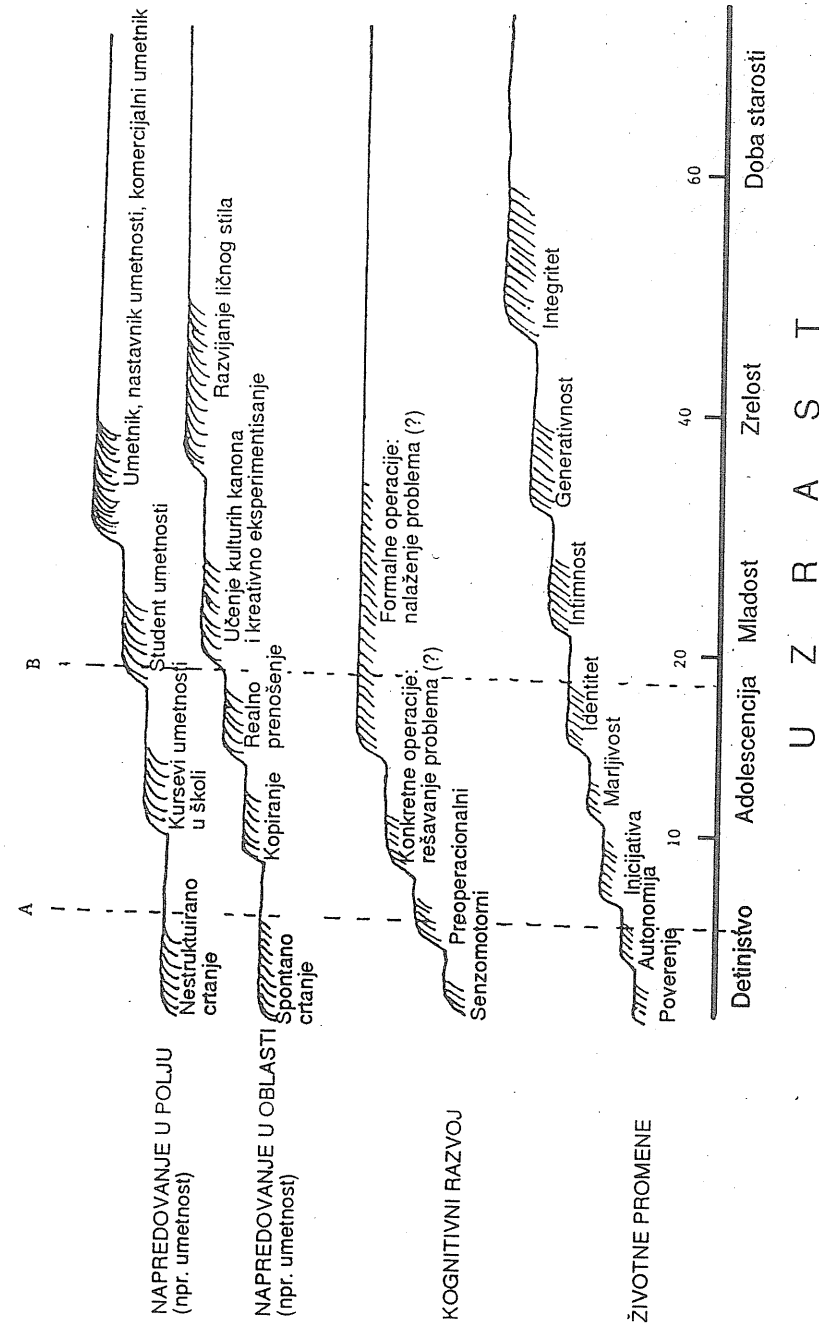
Koncentrišući se na sam proces stvaranja Gruber postavlja sledeće teze: ako se kreativna osoba identifikuje pomoću svog jedinstvenog postignuća, naučni metod koji će se upotrebiti za njeno proučavanje moraće da se prilagodi proučavanju jedinstvenih događaja; ako su kreativna postignuća retka i jedinstvena zato što su teška i složena, zato što postoji mala verovatnoća njihovog pojavljivanja, onda je potrebno vreme da se do njih dođe; ako je dugotrajni-svrhoviti rad suština kreativnog postignuća, kreativna osoba mora biti sposobna za kreativno stvaranje tako što će pored veština svoje struke imati i neke druge osobine ličnosti (kao što su svrhovitost, ego-snaga) koje će potkrepiti uloženi trud; ako kreativno postignuće zavisi od kombinacije svrhovitosti, samomobilnosti i veština onda proučavanje kreativnog rada zahteva proučavanje takve jedinstvene lične konfiguracije; uobličavanje kreativnog života nije neki apriorni dar već proces samostvaranja.

Čikzenmihalji i Robinson (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986) predlažu preformulaciju ideje o identifikovanju darovite dece. Većina prethod-

nih istraživanja koja su imala za cilj ranu identifikaciju darovitosti i tačnu predikciju bila je zasnovana na pretpostavci o darovitosti kao stabilnoj, intraindividualnoj crti. Čikzenmihalji i Robinson smatraju navedenu pretpostavku pogrešnom. Na osnovu svojih dvadesetogodišnjih ispitivanja, na odraslim umetnicima i drugim kreativnim osobama, autori otkrivaju značaj *kulture* i *vremena* za razvoj talenata. Talenat određuju u odnosu na očekivanja kulture u kojoj se pojavljuje, kao odnos između kulturološki definisanih mogućnosti za delanje i veština i kapaciteta za delanje koje osoba poseduje. Dakle, talenat ne može biti individualna crta. Takođe, talenat ne može biti stabilna crta pošto se kapacitet koji osoba ima za delanje menja u toku njenog života. Promene se dešavaju i u oblasti na koju se talenat odnosi (vidi sliku 2).

Talenat čine nestabilnim, dinamičnim kvalitetom četiri toka. Prvi je kretanje osobe kroz opšte stupnjeva razvoja (kakvi su, na primer, Eriksonovi). Talentovan rad iz detinjstva ne mora se održati u periodu adolescencije. Drugi tok se odnosi na kretanje osobe kroz stupnjeve kognitivnog razvoja (kakvi su, na primer, Pijažeevi). Dete koje je bilo izuzetno na konkretno-operacionalnom nivou ne mora biti izuzetno na nivou formalnih operacija. Treći tok se odnosi na promene koje se dešavaju u oblasti u kojoj se talenat ispoljava. Ako se zadaci strukturiraju prema Blumovoj taksonomiji (od znanja do evaluacije) osoba koja je izuzetna na zadacima višeg nivoa (sinteza) ne mora biti izuzetna na zadacima nižeg nivoa (znanja). Jedan od anegdotskih primera je Ajnštajnov neuspeh pri upisu u politehničku školu zbog nedovoljnog znanja na prijemnom ispitu. Inače, testovi ispituju rešavanje problema, a suština darovitosti je u postavljanju problema. Poslednji, četvrti tok, koji se dešava istovremeno sa prethodna tri, čine promene zahteva od talentovane osobe koji proističu iz socijalne organizacije oblasti za koju se talenat vezuje. Neko može biti izuzetan učenik u određenom predmetu, a da nikada ne postane izuzetan stručnjak za datu oblast. Pošto se različite sposobnosti očekuju od studenta umetnosti i od samostalnog umetnika može se desiti da onaj koji je postao izuzetan umetnik uopšte nije bio izuzetan student umetnosti. Zbog delovanja svih opisanih faktora, Čikzenmihalji i Robinson smatraju da darovitost mora da se odredi mnogo fleksibilnije nego što je to ranije činjeno, pri čemu bi trebalo da se zna da mi sami određujemo šta ćemo pod talentom podrazumevati.

Slika 2: Primeri vremenskih linija u razvoju talenata. Merenje talenta u tački A životnog ciklusa izražava kombinaciju procesa koji su vrlo različiti od onih kada se merenje izvede u tački B. (Čikszentmihalyi and Robinson, 1986, str. 281)



Feldman i Bendžamin (Feldman & Benjamin, 1986) posmatraju razvoj darovitosti kao deo ukupnog razvoja preko sekvencijalnih promena, ukupnog sistema. Talenat je potencijal za konstruktivnu interakciju sa različitim aspektima sveta iskustva. Ako ti procesi interakcije vode do postignuća visokog nivoa radi se o darovitosti. Kreativnost podrazumeva konstruisanje novih oblika ili barem novu interpretaciju postojećih oblika. A kada se cela jedna oblast iz osnova reorganizuje radi se o genijalnosti.

Feldman zasniva svoju koncepciju na istraživanjima intelektualnog funkcionisanja. Na zadacima crtanja geometrijskih mapa pratio je promene u kognitivnoj strukturi dece sa povećanjem uzrasta. Uz ovo, razmatrao je primere tzv. "čuda od deteta", pri čemu je rad dece izjednačio sasvim, ili skoro sasvim, sa postignućima odraslih profesionalaca iz date oblasti. Darovitost je definisao kao kretanje kroz stupnjeve ili nivoe oblasti koje vodi do superiornog obavljanja zadatka u odnosu na većinu ljudi.

Darovitost se može manifestovati na tri sledeća načina: kao brže *prolaženje* kroz stupnjeve u ovladavanju datom oblašću, kao *dosezanje* viših nivoa u tom ovladavanju (dolazak do nivoa koje postiže mali broj ljudi) i kao dublje *razumevanje* svakog postignutog nivoa. Dakle, razlike između darovitih i ostalih su u meri u kojoj su nivoi savladani i u putevima kojima se postiže ovladavanje svakim nivoom. Darovitost se pojavljuje kroz različite oblike (na primer, kao darovitost za šah, darovitost za matematiku) i uvek je određena, što znači da je darovito dete darovito u određenoj oblasti (broj oblasti nije bitan: može biti jedna, nekoliko ili jako puno).

Feldman tvrdi da određivanje koje je dete darovito mora da uključi pored utvrđivanja intelektualnih i drugih svojstava ličnosti i detetovo neposredno i šire socijalno okruženje (porodicu, školu, drugove), kulturu, istorijski period i specifičnu oblast. Da bi opisao odnose između svih pomenutih sila koje se zajednički i istovremeno pojavljuju, međusobno ukrštaju, presecaju i koordinišu, autor koristi pojam *koincidencije*. Krajnji produkt koincidencije je darovitost.

Polazeći od teorije multiple inteligencije koja govori o višestrukoj, složenoj prirodi inteligencije, Volters i Gardner (Walters & Gardner, 1986) objašnjavaju kako se talenat ostvaruje razvijajući konstrukt o *kristalizovanim iskustvima* ili doživljajuma. To su iskustva koja obuhvataju značajne, pamtljive kontakte sa materijalima iz polja u kome će se talenat ispoljiti. Ova iskustva dovode do trenutnih neposrednih i dubokih promena kako u svesti osobe u odnosu na datu oblast tako i u njenom radu u datoj oblasti,

pa i u odnosu prema samoj sebi. Kristalizovana iskustva se pojavljuju na različite načine i u zavisnosti od uzrasta osobe koja ih doživljava: inicijalna se pojavljuju rano u životu i signaliziraju opšti afinitet prema širokoj oblasti, dok pročišćena kristalizovana iskustva dolaze posle inicijalne privlačnosti date oblasti, kada je već pružen ili postignut izvestan trening sa materijalom te oblasti, i kada se osoba usmerava na put kojim će ući u oblast.

Uverljive potvrde o kristalizovanim iskustvima Volters i Gardner nalaze u biografijama dvadeset pet matematičara, muzičara i likovnih umetnika svetskog ranga koje su izabrali za analizu. Međutim, kada su intervjuisani nastavnici darovitih učenika i studenata dobijena je nešto drugačija slika o kristalizovanim iskustvima. U stvari, kristalizovana iskustva se mogu jasno prepoznati u sećanjima nastavnika o njihovom ličnom razvoju i talentima. Kada govore o svojim studentima i razlikama među njima u pogledu talenta, nastavnici ih redovno vezuju za svoj nastavno-predavački rad i objašnjavaju spoljnim faktorima, uglavnom motivacijom. Kristalizovana iskustva se izgleda otkrivaju samo retrospektivno kada se već dosegne određeni nivo u nekoj oblasti. U biografijama se kristalizovana iskustva pojavljuju najčešće u onim slučajevima gde je bilo malo školovanja i tamo gde je rano otkrivena oblast u kojoj će se talenat pojaviti pre nego što su u obrazovanje deteta uključeni nastavnici. Volters i Gardner su utvrdili da postoje značajne razlike u pogledu pojavljivanja talenta na mlađim uzrastima i u pogledu prisustva kristalizovanih iskustava kod osobe zavisno od oblasti u kojoj se talenat ispoljava. Rano započinjanje i disciplinovano vežbanje je vrlo značajno kod muzike i matematike dok se kod likovnih umetnosti retko sreće. Isti je slučaj sa kristalizovanim iskustvima.

Mada su se prvenstveno bavili kristalizovanim iskustvima, Volters i Gardner nisu zaboravili druge faktore. Da bi osoba došla do kristalizovanih iskustava potrebno je da se određeni uslovi kombinuju sa urođenim talentom, samostalnim učenjem i odgovarajućim izlaganjem materijalu određene oblasti, opet, na poseban način.

Alber i Ranko (Albert & Runco, 1986) smatraju da na nivou darovitosti ne bi trebalo razdvajati inteligenciju i kreativno ponašanje. Oni imaju puno zajedničkog i delaju na sličan način, unutar pojedinca i izvan njega, u interakciji koju on ostvaruje sa okolinom. I inteligencija i kreativnost neophodne su za postizanje *eminencije*. Kreativno ponašanje je inteligencija u akciji. Kreativnost je mešavina procesa i vrednosti koji motivišu i prožimaju ponašanje, stavove i crte ličnosti. Ali, istorijski trenutak i okolnosti koje

obezbeđuje kultura određuju šta neko može da uradi, postavljaju granice nečije kreativnosti. Izuzetna kreativnost, kada se odredi kao kapacitet pojedinca, obuhvata aktivno nalaženje i rešavanje problema, osećanje visoke odgovornosti i osetljivosti na sve što se tiče izabranog profesionalnog puta.

Mada postoje velike kulturne razlike u određivanju darovitosti, po oceni Alberta i Ranka, sve definicije se slažu u isticanju sposobnosti za rano formalno učenje. Da bi darovita osoba dosegla visok nivo eminencije, njena darovitost iz perioda detinjstva, mora se pretvoriti u skup odgovarajućih vrednosti, težnji i veština ili sposobnosti koje će omogućiti angažovanje darovite osobe na neobičnim zadacima u okviru karijere koja je značajna za darovitu osobu, ali isto toliko i za druge ljude. Ovaj proces pretvaranja darovite kreativnosti u stvaralačke sposobnosti i rad na nivou eminencije počinje u okviru porodice iz čega proističe izuzetan značaj porodice za razvoj darovitosti. Potencijalno darovita osoba dobija mnoštvo informacija o zahtevima profesije prvo od svoje porodice, zatim putem formalnog i neformalnog obrazovanja i najzad ulaskom u posao. U zavisnosti od toga koliko je sklad između dara koji osoba ima, njenog razvoja i vokacionih zahteva, ona će se razviti u aktualno darovitu osobu za određenu oblast.

Svaka porodica ima svoju implicitnu teoriju (čiji su akteri svi članovi porodice) koja utiče na istoriju i razvoj svakog člana posebno. Faktori od najvećeg uticaja su socio-ekonomski status porodice i osobine ličnosti i vrednosti njenih članova. Autori tvrde da je porodica biološki i interpersonalni organizator dara pojedinca. Porodica se usmerava na pojedinca i pokreće i njega i okolinu koja ga okružuje na načine koji su više ili manje povoljni za ispoljavanje darovitosti. S druge strane, darovitost u najširem smislu podrazumeva izuzetnost i sama, kao i porodica, stvara i bira iskustva. U slučaju kada se uskladi funkcionisanje porodice i darovitosti stvoreni su uslovi koji su povoljni za započinjanje značajne i zadovoljavajuće profesionalne karijere.

#### 1.4. Definicije darovitosti

U izveštajima istraživača češće nalazimo definicije darovitosti nego razrađene koncepcije. Definicije se, prema tome da li određuju oblast u kojoj se darovitost ispoljava ili ne, mogu podeliti u dve grupe: one koje govore o darovitosti uopšte i one koje specifikuju oblast darovitosti.

Dobar primer definicije koja govori o darovitosti uopšte je definicija koju je razvio Koren. "Nadarenost je svojevrsan sklop osobina koje omogućuju pojedincu da na produktivan ili reproduktivan način postiže dosljedno izrazito nadprosječan uradak u jednoj ili više oblasti ljudskih djelatnosti, a uvjetovana je visokim stupnjem razvitka pojedinih sposobnosti odnosno njihovih kompozicija i povoljnom unutarnjom i vanjskom stimulacijom" (Koren, 1987, str. 10).

U drugu grupu definicija darovitosti spadaju one u kojima se određuje oblast darovitosti. Jedna od reprezentativnih definicija ovoga tipa je Merilend definicija koja je 1972. godine usvojena kao zvanična definicija darovitosti u Sjedinjenim Američkim Državama.

"Darovita i talentovana deca su ona koja budu identifikovana od strane stručno kvalifikovane osobe na osnovu svojih izuzetnih sposobnosti za postignuće visokog nivoa. Ova deca zatevaju različite obrazovne programe i službe pored onih koje normalno pruža redovni školski program da bi doprinela društvu i sebi. Deca koja su sposobna za visoko postignuće su ona koja pokazuju postignuće i/ili potencijalnu sposobnost u jednoj od sledećih oblasti:

1. Opšte intelektualne sposobnosti (visoka inteligencija);
2. Posebne školske sposobnosti (visoka sposobnost u oblastima kao što su matematika, prirodne nauke, književnost ili strani jezici);
3. Kreativno ili produktivno mišljenje (visoke sposobnosti za otkrivanje novih, velikih ili brojnih ideja);
4. Sposobnost vođenja (visoka sposobnost angažovanja drugih osoba na postizanju zajedničkih ciljeva);
5. Vizuelne i izvodačke umetnosti (veliki talenat za slikanje, vajanje, pozorište, igru, muziku i druge umetnosti), i
6. Psihomotorne sposobnosti (visoka sposobnost u atletici, mehanici, ili drugim oblastima veština koje traže finu i grubu motornu koordinaciju)" (prema: Kitano & Kirby, 1986, str. 25-26).

Danas se o darovitosti uglavnom govori na ovaj način. Stručnjaci razlikuju darovitost u opštim intelektualnim sposobnostima, u stvaralačkim (kreativnim) sposobnostima, u specifičnim školskim sposobnostima, u socijalnim i rukovodnim sposobnostima, u umetničkim sposobnostima i u psihomotornim sposobnostima (Koren, 1989).

U okviru pojedinih oblasti u kojima se darovitost ispoljava javljaju se još specifičnije definicije. Ni danas nisu retke definicije u kojima se intelek-



tualna darovitost određuje samo preko količnika inteligencije. Evo nekoliko primera. Intelektualno daroviti učenici su oni koji postižu količnik inteligencije jednak ili veći od 130 (Ballering & Koch, 1984). Darovitost je količnik inteligencije iznad 130, bez obzira na školski uspeh učenika (Wooding & Bingham, 1988).

Često se određuje darovitost dece i mladih za pojedine školske predmete, takozvani školski (akademski) talenti. Ilustracije radi izdvajamo sledeće definicije. Akademski talentovani učenici su oni koji imaju postignuće iznad 90-og percentila na Ajova testu bazičnih veština (Ritchie, Bernard, Sherzer, 1982). Matematički talentovani učenici su oni koji postižu visok skor na testu matematičkog rezonovanja (SAT-M) koji je originalno namenjen tri do pet godina starijim ispitanicima (Stanley & Benbow, 1986). Međutim, operacionalne definicije školske darovitosti uglavnom kombinuju zahteve u vezi inteligencije i postignuća. Tako, na primer, Ros i Parker (Ross & Parker, 1980) kao darovite učenike izdvajaju 2% najboljih na dve grupe testova: testova inteligencije i testova znanja iz matematike i čitanja. U mnogim istraživanjima darovitost učenika se određuje činjenicom da pohađaju razne programe za darovite, od posebne škole i odeljenja, preko dodatnih programa u toku dana, sedmice ili godine (Chan, 1988; Cornell & Grossberg, 1987; Lehman & Erdwins, 1981). Podsećamo da je izbor učenika za poseban program prethodilo gotovo uvek ispitivanje sposobnosti i postignuća učenika, tako da samo visoke sposobnosti i visoko postignuće obezbeđuju ulazak u poseban program. Ovo praktično znači da se pohađanje programa za darovite može svesti na pokazatelje inteligencije i postignuća.

Određenje darovitosti u kreativnim sposobnostima izgleda nešto drugačije od određivanja akademskih talenata. Definisane kreativnosti manje je određeno. Primera radi navešćemo definiciju našeg autora Milinkovića. "Kreativan pojedinac je onaj kome jedinstveni sklop crta ličnosti omogućava da u određenim okolnostima stvara nove proizvode koji imaju širi društveni značaj" (Milinković, Bukvić, Kovačević, 1980, str. 143).

### 1.5. Zaključak

Između određenja darovitosti preko darovitih osoba, darovitih ponašanja i darovitih proizvoda, zadržavamo se na početnom i najstarijem po kome je darovitost svojstvo ličnosti. Na ovo nas navodi i to što su teoretičari koji su odredili darovitost drugačije, u svojim istraživanjima na kojima su zasnivali svoje teorije, polazili od darovitih ispitanika. Ovo, međutim, ne znači da će jedna osoba koja se jednom proceni kao darovita celog života stvarati samo darovita dela. Naprotiv, darovita dela su retka, nastaju u pojedinim trenucima u životu i pod određenim uslovima.

Darovitost je uvek određena što znači da se mora pojaviti kroz neku oblast (intelektualna, akademska, kreativna, socijalna, umetnička, psihomotorna). Talenat je ispoljena darovitost u određenoj oblasti. Prvo definišuće svojstvo darovitosti su visoke intelektualne sposobnosti. Ali, samo prisustvo nadprosečne inteligencije ne znači darovitost. Darovitost, pored intelektualnih faktora, uključuje i druge karakteristike ličnosti, socijalne i motivacione. Sternberg govori o tri aspekta intelektualne darovitosti: kognitivnoj, iskustvenoj i adaptabilnoj. Kod Renzulija darovito ponašanje pretpostavlja intelektualne sposobnosti, kreativnost i visoku motivisanost. Sigler i Kotovski dodaju self-koncept, metakognitivno znanje. Kada razmišljamo o darovitosti uopšteno, bez obzira na uzrast osobe, opredeljujemo se za ideju koju iznosi Ganje: kreativnost može ali ne mora obavezno da bude prisutna kod darovitih osoba i u darovitom ponašanju. Ovo zavisi od nivoa darovitosti i od oblasti u kojoj je osoba darovita.

Većina teoretičara određuje darovitost na mlađim uzrastima kao predispoziju, potencijal, mogućnost da dete postane daroviti stvaralac kasnije u životu. Neki čak razlikuju dve vrste darovitosti, darovitost dece i darovitost odraslih. Za razliku od odraslih stvaralaca, koji imaju svoja dela kao najbolji dokaz svoje darovitosti, kod dece je mnogo teže odrediti šta je darovitost. Ona tek treba da stvore darovita dela.

Pod dečijom darovitošću uglavnom se misli na uspešno rešavanje zadataka koji se deci postavljaju u školi i kući, uspešno rešavanje testova sposobnosti i sposobnosti za superiorno učenje. Uloga kreativnosti je najjasna. Neki teoretičari tvrde da su kreativni kapaciteti prisutni kod dece koja kasnije postaju kreativni stvaraoci. Drugi autori pokazuju da kreativnost može, ali ne mora, biti prisutna kod darovite dece: nije redak slučaj da deca imaju

visok količnik inteligencije i odlično rade u školi bez velike kreativnosti. Ni motivacija nije dobar pokazatelj darovitosti kod dece, pošto motiv za postignućem i self-koncept mogu biti visoki a da dete nije darovito i obrnuto, da su niski a dete jeste darovito.

## 2. IDENTIFIKACIJA DAROVITOSTI

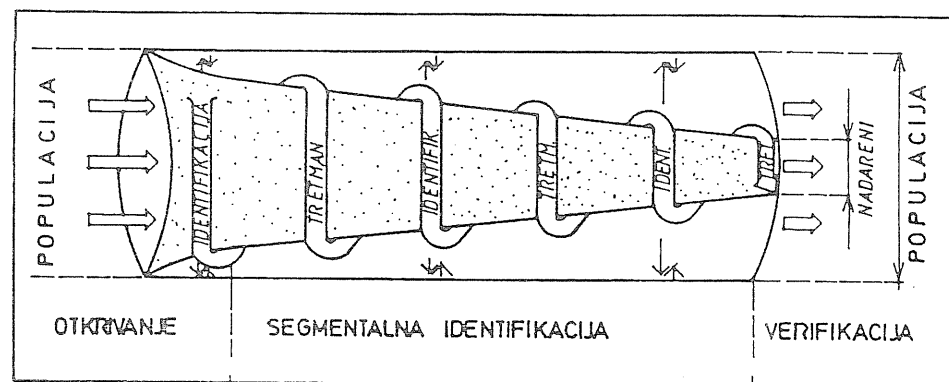
Već iz toga kako se darovitost određuje mogu se naslutiti mnoge teškoće u vezi sa identifikovanjem darovitih pojedinaca. Pored nejasnoća oko toga koje karakteristike čine darovitost i koji njihovi aspekti mogu da se mere, ishod procesa identifikacije uslovljen je nizom drugih faktora. Pre nego što započne traganje za darovitošću moraju se odrediti ciljevi zbog kojih se ono preduzima i to kako tipovi talenata ili sposobnosti koji treba da se identifikuju tako i posledice koje će ispitivanje i utvrđivanje darovitosti kod određenih pojedinaca imati po njih. Kako da uočimo darovite osobe? Kako da izdvojimo one pojedince za koje postoji najveća verovatnoća da su daroviti? Koje karakteristike treba da tražimo da bi što manje pogrešili?

Identifikacija darovitosti obuhvata *procenjivanje* i *testiranje* karakteristika pojedinaca i procenjivanje proizvoda ili dela koje stvaraju ili izvode. I procenjivanje i testiranje imaju svoje nedostatke. Teško je obezbediti meritorni nepristrasan sud. Često uopšte nema odgovarajućih testova, a postojeći ne zadovoljavaju zahteve u pogledu validnosti i relijabilnosti. Na kraju, ostaje pitanje kriterijuma darovitosti: koliki nivo određene karakteristike znači darovitost, koji nivo uspeha na određenom testu ukazuje na daroviti potencijal. Da li je pojedinac darovit ili nije, da li je mnogo ili malo darovit, u oblasti u kojoj je njegova darovitost ispitivana, odlučiće ispitivač na osnovu kriterijuma koje odredi.

Međutim, bez obzira kako izgledaju konkretne identifikacione procedure, sa kakvim ciljem se identifikacija vrši i kakvi su kriterijumi određeni, ispitivači moraju znati da se darovitost ne može sasvim pouzdano utvrditi u određenom momentu kao jedna konstantna nepromenljiva veličina, naročito kada su u pitanju deca i mladi. Naprotiv, u toku života pojedinca dešavaju se značajne promene. Od dece koja su identifikovana kao darovita neka će zadržati ovo svojstvo i kasnije, razvijajući se u darovite stvaraoce, a neka će doživeti neuspeh u kasnijem radu i neće stvoriti dela koja se od njih

očekuju. A javiće se i daroviti stvaraoći koji u detinjstvu nisu bili zapaženi kao daroviti. Iz ovih razloga preporučuje se da se na mladim uzrastima veći procenat dece smatra darovitim i tretira kao darovita (što je posebno važno u pogledu pružanja širih obrazovnih mogućnosti), a da se sa povećanjem uzrasta kriterijumi za darovitost pooštravaju. Teško je reći koji je to procenat. Procene se uglavnom kreću od 1% do 20% dece iz generacije, učenika u školi, učenika u jednom odeljenju.

Slika 3: *Shematski prikaz procesne dijagnostike u postupku otkrivanja i identifikovanja darovitih učenika (prema: Koren, 1989, str. 30)*



Svestraniji pristup utvrđivanju darovitosti podrazumeva višegodišnje praćenje dečije populacije i višestruko ispitivanje na različitim uzrastima, tzv. procesnu dijagnostiku (slika 3). Ponavljanje identifikacionog postupka trebalo bi da proverava nalaze prethodnih ispitivanja i uvećava tačnost same identifikacije.

### 2.1. Otkrivanje, ispitivanje i utvrđivanje darovitosti kod dece i mladih

Identifikacija darovite dece, učenika, vrši se za potrebe škole, samih učenika i pojedinih istraživanja. U školama se darovitost uglavnom ispituje sa ciljem da se otkriju učenici kojima je potrebno pružiti dodatne sadržaje i aktivnosti u okviru posebnog vaspitno-obrazovnog rada. Ispitivanje pojedinih učenika ili manjeg broja učenika najčešće se izvodi na zahtev učenika,

njihovih roditelja ili nastavnika, zbog teškoća koje se javljaju u porodici i/ili školi. Rezultati ovakvih ispitivanja koriste se za rešavanje konkretnih problema, savetovanje, terapiju. I kada se razvija identifikaciona procedura za potrebe istraživanja dobijeni nalazi se često upotrebe bilo za potrebe škole bilo za potrebe pojedinih učenika, ili je cilj istraživanja upravo nalaženje efikasnijih metoda identifikovanja.

*Otkrivanje darovitosti.* Kako da izaberemo učenike koje ćemo detaljnije ispitivati, kod kojih ćemo tražiti darovitost (pošto najčešće ne možemo sve)? Pošto roditelji i nastavnici imaju najviše mogućnosti i razloga da uoče darovitost svoje dece, odnosno učenika, logično je što su sud nastavnika i mišljenje roditelja najčešće presudni kod donošenja odluke o tome da li da se dete smatra potencijalno darovitim i kao takvo podvrgne ispitivanju. Kao procenjivači mogu još da se pojave drugovi darovite dece i sami daroviti. U novije vreme i u sredinama gde se vrše razna grupna testiranja inteligencije i znanja, često se kao indikator darovitosti uzima rezultat na ovim testovima. Povoljnija situacija je kada postoji više podataka o učeniku (mišljenje nastavnika i roditelja, uspeh na grupnim testovima). Tada se skretanje pažnje na određene učenike čini najopravdanijim. Što imamo više indikatora darovitosti, veće su šanse da su izdvojeni učenici daroviti.

Pred roditelje i nastavnike često se postavlja uopšten zahtev da ukažu na darovitost deteta ili da izdvoje sve učenike koji bi mogli imati koristi od programa za darovite, što i jedne i druge može dovesti u nedoumicu u pogledu toga na šta da obrate pažnju i kojim karakteristikama da daju prednost. Postoje inventari pomoću kojih se sakupljaju biografski i anegdotski podaci od roditelja, ali se često sumnja u njihovu vrednost zbog nespremnosti ili nemogućnosti roditelja da budu objektivni kada su njihova deca u pitanju. Ma kakav zahtev da se postavi, istraživanja otkrivaju da ni nastavnici ne mogu da prepoznaju sve darovite učenike, kao i da neke nedarovite proglašavaju za darovite. Prognoze nastavnika su pogrešne u oko 50% slučajeva (Denton & Postlethwaite, 1984; Ivezić-Pasini, 1985; Koren, 1988).

Napravljeno je više skala koje treba da pomognu nastavnicima da uspešnije otkrivaju darovite učenike. Upotreba skala kao pomoćnog sredstva u toku nastave pokazala se kao vrlo komplikovana (Denton & Postlethwaite, 1984). Nastavnicima je bilo teže da opišu učenika uz upotrebu instrumenta koji je sadržavao ponašanja na koja oni treba da obrate pažnju nego bez njega, mada isti autori zaključuju da je moguće osloniti se na predloge nastavnika i da se tačnost nastavničkih nominacija može značajno poboljšati.

ti pomoću treninga (što potvrđuju i neka druga istraživanja: Gear, 1978; Borland, 1978). Faktorske studije odgovora nastavnika na složene skale koje pokrivaju različite oblasti ponašanja učenika otkrivaju sklonost nastavnika da daju prednost jednim na račun drugih oblasti, pa tako procenjuju učenika na osnovu postignuća nasuprot kreativnosti i vodstvu, što u celini umanjuje vrednost nastavničkih procena (Burke, Haworth & Ware, 1982).

*Ispitivanje darovitosti.* Pošto su potencijalno daroviti učenici izdvojeni oni se podvrgavaju ispitivanju, procenjivanju i merenju onih karakteristika koje ukazuju na daroviti potencijal ili same čine darovitost. Procenjivanje u ovoj fazi najčešće vrše eksperti, to jest stručnjaci iz oblasti u kojoj se traži darovitost. A kao predmet procenjivanja pojavljuju se pored sposobnosti, osobina, znanja i dela koja stvaraju ili izvode izabrani učenici i pokazatelji kao što su: njihovi radovi objavljeni u stručnim i naučnim publikacijama, nagrade dobijene na takmičenjima i druga priznanja i članstvo u raznim organizacijama (redakcije, timovi, rukovodna tela).

Za ispitivanje darovitosti u velikoj meri se koriste i razne vrste testova. Ukoliko nema od ranije rezultata sa grupnih testova opštih sposobnosti i znanja, prvo se zadaju oni, a zatim se primenjuju individualni testovi. U nedostatku boljih rešenja, ponekad se grupni testovi zadaju individualno. Testovima opštih sposobnosti i znanja dodaju se testovi kreativnosti, kritičkog mišljenja i posebnih sposobnosti, u zavisnosti od tipa darovitosti koji se ispituje. Mogućnost korišćenja pojedinih mera značajno je određena vrstom sposobnosti za kojom se traga. Prednosti pojedinih mera i izvora podataka mogu se videti na slici 4. Tako, na primer, informacije o intelektualnim sposobnostima i školskim ocenama ispitanika od izuzetnog su značaja kada se traga za intelektualnom i akademskom darovitošću, dok su kod utvrđivanja kreativne i umetničke darovitosti nepotrebne.

Procenjivanje koje se izvodi kod ispitivanja darovitosti i kod otkrivanja darovitosti ima za rezultat procene koje se daju u obliku izveštaja, ocena, rangova i predloga. Identifikacija teče tako što se izabrani kvalifikovani procenjivači dogovore na koje elemente će obratiti pažnju prilikom davanja svoga suda. Da bi bili što objektivniji oni često standardizuju, odrede uslove pod kojim će ispitanici raditi. Tako se, na primer, kod ispitivanja talenta za slikarstvo, odredi broj, veličina, oblik detetovih radova koji će se procenjivati, tehnika u kojoj će biti urađeni, tema na koju će se odnositi itd.

Slika 4: Preporučeni izvori podataka za identifikovanje različitih tipova darovitosti (prema: Kitano & Kirby, 1986, str. 109)

IZVORI PODATAKA	Tipovi darovitosti				
	Intelektualna	Akadem-ska	Kreativ-na	Socijalna	Umetni-čka
Procene nastavnika	x	x	x	x	x
Kumulirani podaci/prosečna ocena	x	x			
Nominacija od strane roditelja	x	x	x	x	x
Nominacija od strane drugova	x	x	x	x	x
Samonominacija	x	x	x	x	x
Biografski podaci		x	x	x	x
Anegdotski materijal		x	x	x	x
Učenikovi proizvodi		x	x	x	x
Članstvo u raznim organizacijama		x		x	
Nominacija od strane eksperata		x	x		x
Grupni testovi inteligencije	x	x		x	
Grupni testovi znanja	x	x			
Individualni testovi inteligencije	x	x		x	
Individualni testovi znanja	x	x			
Testovi kreativnosti			x		x
Testovi kritičkog mišljenja	x	x	x		
Testovi posebnih sposobnosti (npr. muzičkih)				x	x

Mere koje obezbeđuju testovi su u većoj meri kvantifikovane. Tako se značenje skora koji ispitanik dobije na testu može tumačiti u odnosu na grupu koja je referentna za datog ispitanika po uzrastu, polu, mestu stanovanja (kada test ima takve norme) i u odnosu na samog ispitanika (stepen razvijenosti pojedinih funkcija). Ali, i testovi, kao i procenjivači, imaju svoja ograničenja. Kao što su nastavnici ubedeni da su neki učenici daroviti a to se ne potvrđuje na testovima, dešava se da su neki učenici izuzetno uspešni na testovima, a da u školi i van nje ne postižu nikakve vidljive rezultate po kojima bi mogli biti smatrani za darovite. Rezultati sa testova nisu dovoljni da se darovitost potvrdi, niti ima mnogo više razloga da se više veruje postignuću na testu nego ostalim pokazateljima darovitosti. Ovo je naročito vidljivo kod nekih oblasti darovitosti, kao što je, na primer, kreativna darovitost.

*Utvrđivanje darovitosti.* Jedan od najznačajnijih razloga zašto ni rezultati sa najboljih testova u oblastima za koje su testovi preporučeni, nisu definitivne potvrde darovitosti, jeste pitanje kriterijuma darovitosti. Kako ćemo da razlikujemo darovito postignuće od nedarovitog? Gde je granica? Izbor odnosno selekcija darovitih učenika vrši se na tri načina: preko kriterijuma, matrice i na osnovu studije slučaja.

Kada se dobije skor sa jednog testa određuje se kriterijum iznad kojeg se ostvareni rezultat smatra indikatorom darovitosti. Uobičajeno je da se kod grupnih testova inteligencije i postignuća devedeseti percentil smatra granicom, dok je kod individualnih testova inteligencije rezultat koji za najmanje dve sigme prevazilazi aritmetičku sredinu. Na konkretnim primerima ovo znači sledeće: kod Stanford-Bineovog testa inteligencije granična tačka je  $IQ = 132$ , a na Vekslerovim testovima  $IQ = 130$ . Kod testova postignuća i kritičkog mišljenja, uobičajene tačke za presecanje su devedeset četvrti ili devedeset šesti percentil ili postignuće tri razreda ispred onog koji ispitanik pohada (Kitano & Kirby, 1986). Mnogo češća situacija je da o jednom ispitaniku imamo više podataka, na primer, rezultate na nekoliko testova. Tada se mogu odrediti kriterijumi za svaki od testova, koji se kreću u okviru napred navedenih granica. Zbog svih nedostataka kojima je podložan uspeh na testu bolje je ne određivati strogo visoke kriterijume za sve dobijene skorove nego kao kriterijum odrediti obavezni nivo uspeha na nekima od upotrebljenih testova, bez označavanja koji to testovi moraju biti.

Drugi način da se izaberu daroviti učenici je da se njihovi rezultati sa testova, i druge mere koje postoje, uključe u matricu, gde se tako obrade da postanu međusobno samerljive. Pošto se kategorišu i dobiju odgovarajuće opterećenje prema značaju koji im se pripisuje, ove mere se mogu sabrati tako da se dobije kompozitni skor po kome se razni učenici rangiraju, a onda se od njih izdvoji 1% do 5% sa najboljim rezultatom kao daroviti. Prednosti ovakvog načina izbora darovitih učenika sastoje se u tome što je dobijena bogatija slika učenikovih sposobnosti (profil), a formiranje jednog skora omogućava veći broj poređenja (sa učenicima iz drugih odeljenja i razreda, drugih škola itd.)

Često je, međutim, najbolji način da se izaberu daroviti učenici studija slučaja: pažljivo prikupljanje i proučavanje podataka o postignućima i ponašanju posmatranih učenika. Uz uobičajeno procenjivanje postignuća u školi i na testovima traže se podaci o postignuću u vanškolskim oblastima, uvid u ranije rezultate i ponašanje (preko upotrebe dosijea sa kumuliranim

podacima o ispitaniku, intervjuisanjem ranijih nastavnika), lični kontakti procenjivača sa ispitanikom i njegovo intervjuisanje, posebno obraćanje pažnje na one učenike koji ispoljavaju izraziti nesklad između postignuća i izmerenih sposobnosti i one sa nekozistentnim, promenljivim postignućem (od izuzetnog do vrlo slabog). Širi uvid, ne samo u ono što je ostvareno nego i ono što se može naslutiti i očekivati od darovite dece, pomaže da se otkrivanje tačnije izvede, da se izdvoji veći broj onih koje bi trebalo izdvojiti. Ovo je posebno značajno kod onih tipova darovitosti koji se teže mere (kreativna, socijalna, umetnička). Studija slučaja ima prednosti i na mladim uzrastima. Istraživanja pokazuju da su nastavnici u nižim razredima osnovne škole sa više uspeha izdvajali darovite učenike na osnovu ukupnih podataka koje imaju o učenicima nego što je to bilo moguće na osnovu uspeha na testovima opštih sposobnosti (Renzulli & Smith, 1977).

## *2.2. Instrumenti za otkrivanje i ispitivanje darovitosti kod dece i mladih*

Za ispitivanje sposobnosti, osobina, znanja, postignuća i drugih karakteristika koje čine darovitost kod dece i mladih, mogu se upotrebiti sve metode i tehnike koje se koriste za ispitivanje navedenih karakteristika uopšte, dok su od postojećih instrumenata samo neki podesni za upotrebu na darovitim. Pored inventara i testova koji su originalno namenjeni normalnoj populaciji i mogu se uključiti u bateriju za ispitivanje darovitih pojedinaca, postoji izvestan broj instrumenata koji su konstruisani namenski, za darovite. Neki od ovih testova, upitnika i skala, imaju zadovoljavajuće metrijske karakteristike, već se nalaze u širokoj upotrebi, i kao takvi mogu se preporučiti za dalju upotrebu. Većina instrumenata, međutim, ne zadovoljava neophodne uslove i nalazi se tek u probnoj ili eksperimentalnoj upotrebi.

Prvu grupu instrumenata za otkrivanje darovitosti čine skale i upitnici koji treba da pomognu roditeljima, nastavnicima i učenicima prilikom uočavanja darovite dece/učenika. U upitnicima se postavljaju pitanja, a u skalama nude tvrdnje koje opisuju tipična ponašanja darovite dece/učenika. Od roditelja, nastavnika i drugova traži se da opišu pojedince preko odgovora koji su ponudeni za data pitanja ili preko tvrdnji koje sadrži upotrebljena skala. Ovako prikupljeni podaci o darovitosti ne smatraju se konačnim, već se oni na koje je skrenuta pažnja dalje ispituju.

*Renzuli-Hartmanova skala za procenjivanje karakteristika superiornih učenika* (Renzulli and Hartman's Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students - SRBCSS) spada među često korišćene skale za pronalaženje darovitih učenika. Instrument je namenjen nastavnicima koji treba da odrede stepen prisustva određenih karakteristika u ponašanju posmatranih učenika. Skala se sastoji iz četiri dela koji se odnose na karakteristike ponašanja u oblasti učenja, motivacije, kreativnosti i vodstva. Svaki deo sadrži osam do deset tvrdnji, a svaka tvrdnja sadrži opis karakteristike koja je u ranijim istraživanjima (najmanje tri) potvrđena kao tipična za darovite mlade. Primeri tvrdnji su: "Lako uči i dobro pamti činjenice" (učenje); "Brzo mu dosade rutinski zadaci" (motivacija); "Prihvata rizik" (kreativnost); "Vole ga drugovi u odeljenju" (vodstvo). Procene se daju u četiri kategorije od "retko ili nikad" se ne pojavljuje dato ponašanje do "redovno, skoro uvek". Dobijaju se četiri skora od kojih se ne pravi ukupan skor. Ovakvo je izgledala prva verzija skale (Renzulli, Hartman & Callahan, 1971). Nekoliko godina kasnije (1976) SRBCSS je proširena tako što su dodate skale za likovne, muzičke i dramske sposobnosti, komunikacijsku preciznost, komunikacijsku izražajnost i planiranje.

Sličan instrument koji treba da pomogne nastavnicima u otkrivanju darovitih učenika izradio je kod nas Koren (1989). *PRONAD skala* se sastoji od četrdeset osam opisa ponašanja koji su grupisani u šest oblasti: intelektualna, akademska, kreativna, socijalna, umetnička i psihomotorna. Svaka oblast pokriva po osam tvrdnji koje su ciklično poredane, za razliku od Renzuli-Hartmanove skale gde su tvrdnje izložene po oblastima. Što se sadržaja tvrdnji tiče, postoji velika sličnost. Evo primera tvrdnji iz *PRONAD-a*: "Učenik ima za svoju dob neuobičajeno razvijen rečnik. Govor mu je karakteriziran preciznim stilom, bogatstvom izraza, elaboracijom i tečnošću" (intelektualna oblast); "Učenik pokazuje izvanredan osjećaj za prostorne odnose. Ima sposobnost uočavanja malih razlika ili sličnosti u oblicima, sposoban je brzo i jasno percipirati objekte na osnovu malog broja podataka" (umetnička oblast). Nastavnici mogu da procene prisustvo opisane karakteristike u četiri kategorije, od "nikad, zanemarljivo retko", do "uvek, vrlo izraženo". Procene se jednostavnim metodom pretvaraju u bodove koji se sumiraju po oblastima i kreću se od osam do trideset dva. Ovako proračunati skorovi daju profil sposobnosti u kome se indikativnim smatraju svi rezultati iznad dvadeset bodova.

Slične liste sa opisima ponašanja karakterističnim za darovitu decu šalju se roditeljima koji na njima treba da procene svoju decu. Roditeljima se češće daju kratki inventari u kojima se postavljaju pitanja o tome šta njihova deca vole da rade, kakva su im interesovanja i hobii, koja su njihova neuobičajena postignuća, da li i kakve talente imaju, kakve potrebe i probleme ispoljavaju. Martinson (Martinson, 1975) je razvio nekoliko ovakvih inventara. Na našem jeziku postoji *PRONAD-R*, upitnik za roditelje, čije je autor Koren (1989). Upitnik se sastoji od dvadeset pet pitanja u kojima se od roditelja traži da opišu svoje dete od rođenja do trenutka popunjavanja upitnika. Pitanja se tiču različitih oblasti darovitosti. Postoje tri kategorije odgovora: "da", "ne" i "nisam siguran". Primeri pitanja su: "Je li vaše dijete mnogo ranije od svojih vršnjaka progovorilo i mnogo brže uspostavljalo kontakt sa svojom okolinom?"; "Je li vaše dijete često ljuto i bezvoljno kad treba obavljati jednostavne poslove i zadatke za koje nije potrebno nikakvo razmišljanje?"

Isti autor (Koren, 1989) je konstruisao i upitnik *PRONAD-U* koji je namenjen učenicima. Učenici iz jednog odeljenja treba da imenuju svoje darovite drugove. Upitnik sadrži osamnaest pitanja kojima se pokriva šest oblasti darovitosti (po tri za svaku oblast). Primer pitanja: "Tko od tvojih drugova i drugarica u razredu najlakše i najbrže rješava različite teške zadatke?" Odgovor se sastoji od navođenja imena tri učenika iz odeljenja.

Na starijim uzrastima podaci o potencijalnoj darovitosti učenika prikupljaju se i od njih samih. *Alfa biografski inventar - forma R* (Alpha Biographical Inventory Form R) je jedan od takvih instrumenata. Učenici opisuju sebe i svoju prošlost reagujući na 300 tvrdnji koje se odnose na sve oblasti darovitosti. Odgovori su tipa višestukog izbora. Najnovija verzija inventara *Forma U* (Form U), sastoji se od 150 stavki iz kojih se mogu dobiti četiri skora: akademsko postignuće, kreativnost, vodstvo i umetnički potencijal (Taylor & Ellison, 1983).

Za određivanje nivoa sposobnosti najčešće se koriste baterije testova. Dok se u fazi otkrivanja darovitosti koriste testovi inteligencije koji se grupno zadaju (Ravenove progresivne matrice, Beta test, DAT serija, Domino test itd.) za preciznije merenje u fazi ispitivanja darovitosti koriste se individualni testovi i to najviše Bine-Simonova i Veksler-Belvi skala.

Na osnovu Bine-Simonove skale u Sjedinjenim Američkim Državama je razvijena *Stanford-Bineova skala* (Stanford-Binet Scale) koja se može primeniti na uzrastu od dve godine do odraslog doba. Samo se na najmlađim

uzrastima zahtevaju pretežno motorni odgovori, dok su ostali subtestovi više verbalnog karaktera. Iz testa se mogu izračunati mentalni uzrast i količnik inteligencije. Bez obzira na dugogodišnju upotrebu i najnovija revizija Stanford-Bincove skale (izdata 1972. godine) kritikovana je zbog nedostatka podataka o validnosti i relijabilnosti (Salvia & Ysseldyke, 1981).

Prva revizija Bine-Simonove skale kod nas urađena je 1937. godine, a sada je u upotrebi druga, *Nova revizija Bine-Simonove skale inteligencije - NBS* (Ivić i sar., 1976). Ovaj test ima zadatke za decu od četiri do četrnaest godina, a standardizacija je izvedena za uzrast od pet do dvanaest godina. Test se sastoji od zadataka kao što su prepoznavanje slika, razlikovanje oblika, uočavanje sličnosti i razlika, snalaženje, odložena reakcija, analogije suprotnosti, rečnik, imenovanje boja, docrtavanje i precrtavanje, apsurdnosti na slikama, verbalne apsurdnosti, računski problemi, neuređene rečenice, indukcija, zaključivanje, problemi orijentacije, dovrtljivost, itd. Postoje skale za seosku i gradsku decu. Unutrašnja doslednost testa je visoka, osetljivost zadovoljavajuća, o validnosti nema dovoljno podataka. U celini, metrijske karakteristike ove revizije slične su metrijskim karakteristikama drugih revizija. Rezultat na skali izražen je položajem koji dete postiže u svojoj uzrasnoj grupi. U kvalitativnoj analizi rezultata može se ukazati na briljantne, izuzetne odgovore ispitanika. Međutim, test pre svega meri konvergentno mišljenje i specifičnu inteligenciju koja je važna za školski uspeh. Otežavajuća okolnost je činjenica da je *NBS* manje osetljiva na starijim uzrastima kod viših rezultata. Kako se od darovite dece očekuju viši rezultati, sledi da je upotreba *NBS* u ispitivanju sposobnosti darovitih ograničena i u okviru uzrasta kome je test namenjen.

U ispitivanju intelektualnih sposobnosti darovite dece i mladih često se koriste Vekslerove skale. Na engleskom jeziku postoje tri verzije skale koje su namenjene različitim uzrastima: Vekslerova skala inteligencije za predškolsku i mlađu školsku decu od četiri do šest i po godina - *WPPSI* (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence); za školsku decu od šest do sedamnaest godina - *WISC-R* (Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised) i za odrasle iznad sedamnaest godina - *WAIS* (Wechsler Adult Intelligence Scale). Vekslerove skale, pored opšteg skora, daju još dva, verbalni i neverbalni, mada se ne preporučuje njihovo zasebno tumačenje. Skale se sastoje od subtestova informisanosti, opšteg shvatanja, aritmetike, sličnosti, rečnika, pamćenja brojeva, sređivanja slika, dopunjavanja slika, sređivanja kocki, sklapanja figura i šifre. Sve tri skale, prema

rezultatima mnogih istraživanja, imaju zadovoljavajuću validnost i relijabilnost. Istraživanja, međutim, otkrivaju da darovita deca postižu niže skorove na Vekslerovim skalama u odnosu na Stanford-Bincovu. Kod nas su u upotrebi revizije W-B I i W-B II koje su zasnovane na početnoj Veksler-Belvi skali i reviziji WAIS-a. Upravo je završen rad na standardizaciji Vekslerovog testa (Berger, Marković, Mitić, 1992).

Naši testovi ineligencije koji mogu da se upotrebe kod merenja opštih sposobnosti darovitih učenika su verbalni i neverbalni testovi Stevanovića (Test I i Test II) i Bujasa (NSI, B-serija, M-serija, Problemni test). U široj upotrebi je Stevanovićev Test I - *Verbalna serija*. Test je sastavljen 1931. godine, a 1968. je urađena revizija. Inteligencija koju test meri definisana je kao sposobnost uviđanja značajnih odnosa među podacima i pronalaženje novih podataka. Test sačinjava šest subtestova: logičko pamćenje, klasifikacija, tumačenje poslovice, relacije i neuređene rečenice. Zadaci su zasićeni opštim *g* faktorom i obrazovnim faktorom. Prilikom izračunavanja skora uzete su u obzir polne razlike. Test ima norme koje su urađene na učenicima i studentima u Beogradu čiji je maternji jezik srpskohrvatski (Bukvić, 1969). Prema tvrdjenju autora, norme mogu da se koriste za učenike koji su završili srednju školu u Srbiji. *Bujasova verbalna serija* (B-serija) sastoji se od devet subtestova: test bitnih karakteristika, uvrštavanja, serije brojeva, posledica, odnosa, smisla reči, neuravnoteženih struktura, numerički i poluprofilni. *Neverbalna serija inteligencije* (NSI) obuhvata četiri subtesta: test neuravnoteženih struktura, kombinovanih rešenja, višestrukih rešenja i poluprofilni. Ovi testovi mere osetljivost za probleme, kreativno mišljenje, sposobnost za utvrđivanje diferencijalnih vrednosti mogućih rešenja i fleksibilnost misaonih procesa.

Vest Jorkšir test inteligencije - *NZR* (West Yorkshire test of Intelligence) je verbalni test koji je adaptiran i restandardizovan kod nas i korišćen u ispitivanju sposobnosti darovitih učenika (Đorđević, 1979). Test ima dvanaest subtestova koji se sastoje od zadataka leksike, analogije, kritičkog mišljenja, prostornog i govornog predstavljanja i rešavanja problema. Test NZR je zasićen opštim *g* faktorom i visoko korelira sa uspehom u učenju; može se upotrebiti na deci uzrasta od deset do šesnaest godina; ima norme za seosku i gradsku decu.

Sigurno među najobimnije i najozbiljnije pokušaje konstruisanja testova za merenje sposobnosti darovite dece i mladih u našoj sredini predstavlja rad Bukvića (Milinković, Bukvić, Kovačević, 1980). Autor predlaže bate-

riju od dvadeset raznovrsnih testova do kojih dolazi ukrštajući četiri vrste sadržaja (ikonički, figuralni, numerički, verbalni) i pet vrsta logičko-psiholoških operacija koje se mogu angažovati prilikom odgovaranja na test (identifikacija, klasifikacija, relacija, transformacija, produkcija). Predlog sadrži testove: dopunjavanja slika, identifikacije slika, klasifikacije slika, stripa, skrivenih likova, produkcije crteža, ucrtavanja modela, razvijanja površina, klasifikacije figura, figuralnih analogija, skrivenih figura, rotacije figura, razlaganja kvadrata, šibica, približnog računanja, klasifikacije brojeva, bročanih nizova, aritmetičkog rezonovanja, popunjavanja tabele, ispuštenih samoglasnika, neuređenih rečenica, klasifikacije reči, verbalnih analogija, sinonima i antonima, transformacije reči, opozicije reči i detonacije reči. Bilo je zamišljeno da se napravi baterija za merenje sposobnosti mladih od dvanaest do dvadeset godina. Većina testova je trebalo da se adaptira i standardizuje. Na žalost, rad na ovom projektu nije završen.

Kod ispitivanja darovitosti zanimljivi su testovi koji pokušavaju da razdvoje učinak intelektualnih sposobnosti od postignuća koje se više bazira na usvojenom znanju. *Kofmanova baterija za procenjivanje dece* (Kaufman Assessment Battery for Children K-ABC) predstavlja jedan takav instrument. Prvi put je publikovana 1983. godine. Može se primeniti na deci od dve i po do dvanest i po godina. K-ABC daje skorove opštih sposobnosti (koje se definišu kao rešavanje problema) i znanja, a postoje i skale za sekvencijalne i simultane mentalne procese koji se angažuju prilikom rešavanja problema. U pokušajima validacije testa uključivana su i darovita deca, kao relevantna grupa, ali se još uvek ne može tvrditi da je ovo dobar instrument za ispitivanje darovitih. Međutim, već sada se zna da darovita deca postižu značajno niže skorove na K-ABC nego na Stanford-Bineovom i WISC-R testu (McCallum, Karnes & Edwards, 1984). Ima indicija da je K-ABC dobar za identifikovanje darovite dece iz manjinskih grupa što je razumljivo s obzirom da su socijalni i kulturni faktor uključeni kod pravljenja normi.

Sledeću grupu instrumenata koji se koriste prilikom identifikovanja darovitosti kod mladih čine testovi znanja iz raznih oblasti koje se uče u školi. U zemljama sa bogatom psihometrijskom tradicijom postoji veći broj standardizovanih baterija testova koje mere usvojena znanja, od početka školovanja do univerzitetskog nivoa. Često, testovi imaju delove koji obuhvataju ispitivanje znanja i pre polaska u školu odnosno prilikom polaska u školu. Među poznatije američke testove postignuća spadaju individualni

testovi *PIAT* (Peabody Individual Achievement Test) i *WRAT* (Wide Range Achievement Test) i grupni testovi *SAT* (Standard Achievement Test) i *MAT* (Metropolitan Achievement Test).

Svi ovi testovi sastoje se od zadataka koji proveravaju stečeno znanje i usvojene veštine u toku školovanja: od čitanja i pisanja (na primer, razumevanja pročitnog na osnovu slušanja i na osnovu sopstvenog čitanja, spelovanje), preko osnovnog računa, aritmetike i ostalih grana matematike, do društvenih i prirodnih nauka i opšte informisanosti. SAT je namenjen učenicima do desetog razreda, MAT i PIAT do dvanaestog razreda. WRAT ima verzije za učenike do dvanest godina i iznad dvanaest godina. Pored individualnih mera, skorova i percentilnih rangova, standardnih skorova, ovi testovi imaju grupne norme koje omogućavaju poređenje učenika sa drugom decom istog uzrasta i razreda. Subtestovi su uglavnom tipa papir-olovka, sadrže napisana pitanja sa odgovorima višestrukog izbora. Ali, ima i oralnih testova, kao što je subtest o opštoj informisanosti kod PIAT-a. Neki testovi (SAT) imaju verzije za učenike sa oštećenim sluhom i vidom. Upotreba PIAT-a kod otkrivanja dece sa izuzetnim postignućem kritikovana je zbog niske relijabilnosti subtestova; za WRAT je ocenjeno da nema dokaza o njegovoj validnosti i relijabilnosti; SAT i MAT se preporučuju zato što imaju podatke o dobroj validnosti i relijabilnosti i što sadrže veći broj subtestova koji se odnose na više naučnih oblasti, u većoj meri pokrivaju sadržaje koji se uče u školi nego PIAT i WRAT, ali se insistira na njihovoj individualnoj upotrebi (Salvia & Ysseldyke, 1981).

Za razliku od testova inteligencije koji mogu lakše da se adaptiraju i standardizuju u drugoj sredini, pošto su napravljeni i korišćeni u jednoj, preuzimanje testova znanja je vrlo teško a često i nemoguće iz mnogih razloga. Školski programi, uz specifičnosti sredine u kojoj se realizuju, najviše određuju kako će izgledati odgovarajući testovi znanja. Naše škole su pokazale značajno interesovanje za pravljenje testova znanja koji bi merili znanje iz oblasti koje se u školi uče, potrebna predznanja prilikom upisa u određene škole, itd. Testovi su pravljeni sa uskim ciljevima, tako da nije rađeno na njihovoj standardizaciji. Teško bismo mogli da izdvojimo neke, opšteprihvaćene testove za ispitivanje znanja iz matematike, jezika, istorije, fizike i drugih predmeta. Uglavnom se radi o grupama zadataka. U više navrata bilo je pokušaja od strane zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja da se naprave testovi opštijeg tipa i namene, kao što su testovi za merenje znanja koje učenici imaju na kraju osnovnog školovanja. Već



nekoliko godina radi se na konstrukciji testova kojima treba da se meri znanje učenika prilikom upisa u srednje škole. Međutim, autoru ovoga rada nije poznato da je do sada napravljena neka baterija testova sa zadovoljavajućim metrijskim karakteristikama koja bi se našla u široj upotrebi. Takođe, ne postoje ni posebni testovi znanja za darovite učenike.

Testovi su mnogo moćniji kod merenja inteligencije i znanja nego u slučaju kreativnosti, socijalnih i umetničkih sposobnosti. Samo eksperti mogu da procenjuju kreativnost detetovih proizvoda direktno. Testovi kreativnosti se odnose na kreativno mišljenje. Vrednost testova kreativnosti je relativizirana njihovom nemogućnošću da zahvate celovitije proces kreativnog stvaranja i teškoćama oko tumačenja dobijenih odgovora. Šta znači odgovor na zadatak iz testa kreativnosti, kakvu mu vrednost dati i kakve se implikacije mogu izvesti iz ovako formiranog pokazatelja kreativnosti za ispitanikovu kreativnost u realnim i budućim životnim situacijama još uvek nije sasvim jasno (Dizdarević, 1978; Šefer, 1988).

Najčešće korišćeni testovi kreativnosti su *Toransov test kreativnog mišljenja* (Torance Tests of Creative Thinking - TTCT), *Valač-Koganova baterija* (Wallach-Kogan Battery) i više testova koji su izvedeni iz Gilfordovog strukturnog modela inteligencije. Toransov test ima verbalnu i figurativnu formu. Meri fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju. Može se primeniti individualno i grupno. Za ocenjivanje i skorovanje potreban je obučeni ocenjivač sa iskustvom pošto test ima nisku relijabilnost. Za decu od tri do osam godina Torans je razvio poseban *Test kreativnog mišljenja u akciji i pokretu* (Thinking Creatively in Action and Movement - TCAM) iz koga se mogu izračunati skorovi fluentnosti, originalnosti i imaginacije. Valač-Koganova baterija se koristi kod učenika osnovne škole, a ima verziju i za predškolski uzrast. Sastoji se od tri verbalna i dva vizuelna zadatka: navođenje, alternativne upotrebe, sličnosti, značenje šare i značenje linije. Prilikom ocenjivanja svaki zadatak dobija skor za originalnost i broj odgovora. Od Gilfordovih testova kreativnosti kod nas su korišćeni: test posledica, test davanja naslova pročitanim pričama, test cigle i test simbola.

Adaptacijom i primenom mnogih testova kreativnosti u našoj sredini bavio se Kvašćev, te se u radovima ovog autora može naći više informacija (Kvašćev, 1981). U celini, možemo reći da se za ispitivanje kreativnosti najčešće koriste kombinacije različitih testova odnosno delova testova različitih autora. Kvašćev je, na primer, pored Gilfordovih, koristio testove Gečelsa i Džeksona, Barona, Frederika, Vernona i Kračfilda. Evo opisa nekih

tipičnih testova. *Test priča* se sastoji od četiri priče kojima nedostaju poslednji redovi a od učenika se traži da za svaku priču napišu tri različita završetka. *Test sastavljanja matematičkih problema* nudi izvesne podatke od kojih učenik treba da sastavi što više problema. Dobijeni odgovori se procenjuju preko ukupnog broja sastavljenih zadataka, njihove podudarnosti, kompleksnosti i originalnosti. *Test neobične upotrebe* zahteva od učenika da otkrije šest različitih i neobičnih upotreba za svaki predmet u testu. Kao originalni odgovori smatraju se retki, neobični ali primenljivi odgovori. *Test raspoređivanja reči* sadrži pedeset slučajno izabranih imenica, prideva i glagola od kojih učenik treba da sastavi priču. Poželjno je da priča obuhvati što više zadatih reči. Dobijene priče ocenjuju procenjivači na devetostepenoj skali originalnosti. Na osnovu sopstvenog istraživanja, Kvašćev (1981) je zaključio da testovi originalnosti mogu da budu dobri prediktori stvaralačkog ponašanja učenika u različitim situacijama. Međutim, u istom radu Kvašćev konstatuje da su drugi autori (Taylor & Ellison, 1972) u svojim istraživanjima pokazali kako je najbolji opšti prediktor kreativne efikasnosti biografski inventar ličnosti.

Situacija sa merenjem socijalnih sposobnosti, sposobnosti za vodstvo i socijalne odnose još je složenija. Polazeći od definicije darovitosti koja obuhvata socijalne sposobnosti, mnogi istraživači preporučuju za njihovo merenje posebne testove, ali ne govore ništa više o ovim testovima. Sa željom da napravimo celovitiji pregled instrumenata koji se koriste kod identifikovanja darovitosti potražili smo, najpre, razloge zbog kojih obično nema ilustracija testova socijalnih sposobnosti. Socijalne sposobnosti su mnogo manje određene od drugih sposobnosti (na primer intelektualnih). Ranije se smatralo da postoje izvesne socijalne sposobnosti, sposobnosti snalaženja u socijalnim situacijama, kao što postoje intelektualne sposobnosti, zatim su socijalne veštine određivane kao osobine ličnosti i karakteristike ponašanja, a u novije vreme socijalne veštine se sve više vezuju za svojstva situacije u kojoj se ispoljavaju. Sledeći problem se sastoji u tome što se sposobnosti socijalnog snalaženja potvrđuju i proveravaju kroz interakciju i komunikaciju u socijalnim situacijama čiji su neodvojivi deo. Teškoće oko pronalaženje relevantnih zadataka koji se mogu staviti u test, tako da mere bitne aspekte socijalnih veština i da se unapred mogu predvideti pravi, nedvosmisleni tačni odgovori i njihova veza sa ponašanjem u realnosti, predstavljaju razloge zbog kojih je vrlo teško da se jedan takav test napravi i ima širu upotrebu. Postojeći testovi mere neke socijalne veštine, pojedine socijalne osobine i

karakteristike socijalnog ponašanja. Češće od testova koriste se skale i upitnici.

Opštiji pristup socijalnim sposobnostima može se naći u testovima socijalne inteligencije. Među najpoznatije testove socijalne inteligencije spada test koji su izradili Mos, Hant i Omueik (Moss, Hunt, Omwake). Prva verzija testa napravljena je još 1926. godine. Drugo revidirano izdanje iz 1949. godine ima tri forme koje se međusobno razlikuju po broju subtestova (od dva do pet). U našoj sredini je poznato *Kratko izdanje testa socijalne inteligencije* koje je adaptirala i koristila u svom istraživanju o socijalnim odnosima Vučić (1981). Ovaj test čine četiri subtesta: suđenje u socijalnim situacijama (zadatak sadrži opis jedne socijalne situacije, a ispitanik treba da odabere rešenje koje najbolje odgovara datoj situaciji); poznavanje duševnog stanja sagovornika (zadatak predstavlja emocionalno obojena rečenica, a ispitanik treba da odredi emociju koja najbolje opisuje duševno stanje osobe koja je rečenicu izgovorila); posmatranje ljudskog ponašanja (zadatak je tvrdnja o ponašanju i motivima ponašanja kod ljudi koju ispitanik treba da oceni kao tačnu ili netačnu) i smisao za humor (zadatak predstavlja šalu za koju ispitanik treba da odabere najduhovitiji odgovor). Osim subtesta "posmatranje ljudskog ponašanja" za sve ostale zadatke ponudeni su odgovori sa višestrukim izborom. Vučić je za potrebe svoga istraživanja izvršila izvesne izmene opisanog testa (skraćivanje prvog i četvrtog subtesta i izmena odgovora koji se smatra tačnim) a kao peti test dodala *Test procenjivanja karaktera* koji je sama konstruisala. Test se sastoji od petnaest zadataka. U svakom zadatku opisan je jedan tip ljudi (na primer tvrdica) sa deset do petnaest situacija (koje su preuzete iz Teofrastovih "Karaktera"). Ispitanik treba da odredi naziv tipa kome dati opis odgovara birajući jedan od četiri ponuđena odgovora.

*Vajneland skala socijalne zrelosti* (Vineland Social Maturity Scale) slično testu socijalne inteligencije ima pretenzije da dosegne opšti pokazatelj socijalne sposobnosti. Ovoga puta radi se o nivou socijalnog razvoja. Autor skale je Dol (Doll), a prva verzija skale pojavila se 1935. godine. Kod nas je u upotrebi prevod i adaptacija revidirane skale. Kroz razgovor sa roditeljem ili samim subjektom, čiju socijalnu zrelost ispituje, ispitivač preko 117 ajtema koji se odnose na razne oblasti socijalnog razvoja (držanje tela i higijena, hranjenje, oblačenje, kretanje, obavljanje raznih aktivnosti, komunikacija, razvijanje samostalnosti i socijalizacija) otkriva stepen do koga je dete stiglo u svom socijalnom razvoju, odnosno koliko je sposobno da se

nezavisno i odgovorno ponaša prema sebi i prema drugima. Iz skale se može odrediti socijalni uzrast i socijalni količnik ispitanika.

*Kalifornijski test ličnosti* (California Personality Inventory - CPI) meri socijalne osobine. Gof (Gough) je ovaj test prvi put objavio 1957. godine. CPI je dosta korišćen i ima puno potvrda njegove validnosti. U američkom izdanju iz 1986. godine CPI ima 462 tvrdnje koje ispitanik treba da oceni kao tačne ili netačne. Ovim tvrdnjama meri se osamnaest dimenzija ličnosti normalnih ljudi: dominantnost, kapacitet za status, socijabilnost, socijalno prisustvo, samoprihvatanje, osećaj dobrobiti, odgovornost, socijalizacija (socijalna zrelost), samokontrola, tolerancija, dobar utisak, zajedništvo, postignuće preko konfomiranja, postignuće kroz nezavisnost, intelektualna efikasnost, psihološka (duhovna) širina, fleksibilnost i femininost. Faktorske analize skale otkrile su da ona meri opštu prilagodенost (devet skala) i socijalno poverenje i interesovanje (pet skala). Za razliku od mnogih drugih sličnih instrumenata CPI ima posebne norme za darovite učenike (sednog i osmog razreda).

Kao primere instrumenata koji preovladavaju za merenje socijalnih sposobnosti opisaćemo instrumente koje su razvili Riči, Bernard i Šercer (Ritchie, Bernard & Shertzer, 1982) i Ček-listu dečijeg ponašanja (Child Behavior Checklist - CBC). Prvi test meri interpersonalnu senzitivnost. Sastoji se od šest slika, a slike predstavljaju interakciju dve osobe (odrasli - odrasli, odrasli - dete, dete - dete) koje diskutuju ili reaguju na interpersonalnu temu. Svaku sliku sledi po pet ajtema u kojima se ona opisuje, a ispitanik treba da izabere jedan od dva ponuđena odgovora koji više odgovara situaciji. Na ovaj način autori mere sposobnost opažanja emocija drugih, neverbalnih znakova i izvođenja zaključaka iz njih, nesaglasnosti (verbalnih i neverbalnih), skrivenih namera drugih, neosetljivosti drugih, uspešnih komunikacijskih veština i sposobnost da se opazi odbrambeni stav. *Ček-lista dečijeg ponašanja* predstavlja deo upitnika za roditelje (Questionnaires for parents). Na upitnik o socijalnoj kompetentnosti i problemima u ponašanju svoje dece odgovaraju roditelji. Rezultat se izražava skorom koji specifikuje probleme koje deca doživljavaju i probleme koje deca izazivaju. Autor upitnika je Ahenbah (Achenbach).

Slično, kao kod merenja kreativnosti, upotreba testova u ispitivanju umetničkih sposobnosti i talenata ograničena je primedbom da testovi ne mere individualnu kreativnu i umetničku produkciju već se usmeravaju na neke aspekte kao što su umetnička i estetska percepcija i suđenje. A posto-

jeći testovi umetničkih sposobnosti često ne dostižu zadovoljavajuće nivoe relijabilnosti i validnosti.

U testovima za ispitivanje sposobnosti u likovnim umetnostima nude se sadržaji, oblici i figure, koje učenik treba da oceni na osnovu toga koliko mu se sviđaju, koja je lepša ili bolja. Test estetske percepcije, na primer, koji predstavljala deo *Majerovih umetničkih testova* (Meier Arts Tests) sastoji se od pedeset pitanja, a svako pitanje sadrži četiri fotografije jednog umetničkog dela (slike, skulpture ili apstraktnog dizajna), pri čemu samo jedna fotografija prikazuje originalno delo. Zadatak učenika je da rangira ponuđene verzije prema svom viđenju lepog, a tačnost otkrivanja pravih umetničkih dela jeste mera njegovog umetničkog talenta.

Na mlađim uzrastima, i dok još nije započeto muzičko obrazovanje, testovi muzičkih sposobnosti su testovi sklonosti ka muzici, a kasnije, kada je muzičko obrazovanje u toku, koriste se testovi postignuća. Testovi sklonosti ka muzici sadrže zadatke kao što su osetljivost na visinu i ritam, tonalna i ritmička imaginacija, pamćenje tonova i ritma, analiza akorda. Poznati su Gordonovi, Bentlijevi i Sišorovi testovi muzičkih sposobnosti (Gordon's Primary Measures of Music Audition; Gordon's Music Aptitude Profile; Bentley's Measure of Music Abilities; Seashore Measures of Music Talent). Testovi postignuća mere učenikove sposobnosti pevanja i sviranja (na primer: Belwin-Mills Singing Achievement Test; Watkins-Farnum Performance Scale). Neki od pomenutih testova koriste se i kod nas. Mirković-Radoš (1983) je u svom istraživanju primenila *Bentlijeve testove muzičkih sposobnosti* na učenicima osnovne škole. U pitanju je grupni test koji meri elementarne, bazične sposobnosti različitog nivoa složenosti: diskriminaciju visine, pamćenja tonova, analizu akorda i pamćenje ritma. Test dozvoljava izračunavanje kompozitnog skora.\*

### 2.3. Neki primeri identifikacije darovite dece i mladih

Mada smo govorili o složenosti i "neuhvatljivosti" fenomena darovitosti, problemima na koje nailazi pokušaj identifikovanja darovitosti na mlađim uzrastima i dometima i ograničenjima postupaka i instrumenata koji mogu da se primene prilikom identifikovanja darovitosti, smatramo potrebnim da navedemo nekoliko konkretnih identifikacionih procedura iz istra-

\* Više podataka o ovim i drugim testovima muzičkih sposobnosti zainteresovani čitalac može pronaći kod Mirković-Radoš (1983).

živanja i školske prakse. Primerima koje smo izabrali želimo da ilustrujemo kako različite okolnosti koje određuju svrhe u koje se identifikacija vrši, upotrebljeni instrumenti i izabrani kriterijumi darovitosti, oblikuju identifikacionu proceduru i njen konačan rezultat - odluku o tome koji će se pojedinci smatrati darovitim. Jasno je da se već u ovoj fazi mogu uočiti manje ili veće razlike između izabranih darovitih. Na ovim primerima može se, takođe, videti kako u toku samog izvođenja identifikacije dolazi do izvesnih odstupanja od pokazatelja i kriterijuma darovitosti koji su bili postavljeni na početku.

Počecemo primerom izbora ispitanika za prvo veliko istraživanje o darovitim (Terman, 1928), kao dobrog i praktičnog obrasca koji su sledili mnogi drugi istraživači i koji je još uvek aktuelan. Iako je bilo obezbeđeno dosta sredstava za ovo istraživanje, činjenica da je trebalo izvršiti identifikaciju učenika od prvog do osmog razreda na teritoriji cele države (Kalifornija), značila je da se ne mogu ispitati svi. Ispitivanje je izvedeno u velikim i srednjim gradskim četvrtima. Od nastavnika je traženo da nominuju tri najbistrija učenika iz odeljenja. Ovi učenici su testirani grupnim testom inteligencije (National Intelligence Test Scale B) i individualnim Stanford-Bineovim testom (prvo skraćenom verzijom, a zatim celim testom). Na osnovu kriterijuma  $IQ \geq 140$  izdvojeno je 1% dece iz generacije koja su kasnije longitudinalno praćena. Ovoj grupi su naknadno dodati učenici čiji je količnik inteligencije bio za 5 jedinica manji od predviđenog kriterijuma ( $IQ \geq 135$ ). Svi ostali podaci koji su postojali o ispitivanoj deci u trenutku odlučivanja ko su daroviti i oni koji su kasnije prikupljeni (školski uspeh, uspeh na testovima znanja, interesovanja, hobii, osobine ličnosti, nalazi medicinskih i antropometrijskih merenja i podaci od roditelja i nastavnika) nisu bili od značaja za samu identifikaciju. Ovi podaci su predstavljali nalaze istraživanja i korišćeni su za opisivanje darovite dece.

Slede primeri izbora ispitanika za nekoliko istraživanja o darovitoj deci novijeg datuma i to pretežno istraživanja o njihovom psihosocijalnom i emocionalnom razvoju (pošto ćemo kasnije diskutovati rezultate ovih istraživanja). Među najpoznatija i najčešće citirana istraživanja iz ove oblasti spada rad Friman (Freeman, 1979). Sa ciljem da prouči razvoj darovite dece u njihovom socijalnom okruženju, Friman usmerava svoju pažnju na tzv. označenu decu, onu koju roditelji smatraju darovitim. Kao pokazatelj uzima članstvo roditelja u nacionalnoj organizaciji roditelja darovite dece koja inače nije vršila procenu stvarnih sposobnosti dece (a imala je za cilj pruža-

nje saveta i druge vrste pomoći roditeljima oko podizanja i školovanja dece). Ovako izabrana deca predstavljala su samo deo uzorka. U istraživanje su uključene još dve grupe dece od kojih je trenutno značajna jedna, takođe darovita grupa. Ova grupa je izabrana na osnovu testiranja i imala je jednako visoke intelektualne sposobnosti kao prva (na osnovu grupnih pokazatelja), samo što ova deca nisu bila označena kao darovita od strane svojih roditelja.

Uverenje roditelja da je njihovo dete darovito često je osnovni pokazatelj koji se uzima u obzir prilikom uključivanja male dece u istraživanje, očigledno zato što drugih pokazatelja nema. Tako su, na primer, Janos, Fang i Robinson (Janos, Fung & Robinson, 1981) u izboru dece za svoju longitudinalnu studiju o identifikovanju dece koja ranije intelektualno sazrevaju, pošli od mišljenja roditelja i njihovog uočavanja ranijeg sazrevanja dece u odnosu na ostalu decu.

Kada se ispitivanje izvodi na deci školskog uzrasta identifikovanje darovitih učenika izgleda jednostavnije i objektivnije. Nekim istraživačima je dovoljno da dete pohađa školu sa programom za darovite učenike (Lehman & Erdwins, 1981; Cornell & Grossberg, 1987). Međutim, kao što smo već istakli, pohađanje programa za darovite podrazumeva određenu selekciju. Tako, na primer, Reynolds i Bredli (Reynolds & Bradley, 1983) za svoje ispitivanje emocionalne stabilnosti darovitih učenika, uzimaju učenike koji pohađaju specijalni program u državnim školama. Uzete su u obzir škole sa različitim programima kojima je bio zajednički uslov za uključivanje učenika  $IQ \geq 130$  na Bine-Simonovoj ili Vekslerovoj skali. Autori dodaju da je u nekim slučajevima uvažavan samo količnik inteligencije, a da su u drugim korišćeni i visoko školsko postignuće učenika i nominacija od strane nastavnika. Slično, Galucci (Gallucci, 1988) svoje istraživanje o emocionalnoj prilagodivosti darovite dece izvodi na učenicima koji su pohađali jedan letnji obogaćujući program internatskog tipa, a u program su bili uključeni učenici sa  $IQ \geq 135$  na Stanford-Bineovom testu.

Tipična je situacija da istraživači navode više pokazatelja darovitosti koji predstavljaju uslov za uključivanje učenika u program za darovite. Tako su Medaks, Šajber i Bas (Maddux, Scheiber & Bass, 1982), za svoje istraživanje o self-konceptu darovitih učenika koji pohađaju programe za darovite, izabrali učenike koji pohađaju program za darovite na osnovu propisa okruga u kome je istraživanje sprovedeno. Autori navode pokazatelje (količnik inteligencije, skor na testu znanja i nastavničke procene na

Renzuli-Hartmanovoj skali) ali bez kriterijuma. Leb i Džej (Loeb & Jay, 1987), koji su ispitivali self-koncept darovitih dečaka i devojčica na sličan način opisuju svoj uzorak. Njihovi ispitanici su bili uključeni u programe koji su bili organizovani po razredima za više škole, a učenici su morali da pokažu predviđene sklonosti, znanje i da budu preporučeni od strane svojih nastavnika. Kolman i Fults (Coleman & Fults, 1985) su značajno precizniji u opisivanju načina na koji su identifikovali svoje darovite ispitanike. Predmet njihovog interesovanja je takođe bio self-koncept darovitih učenika, a njih su izabrali iz trideset i pet škola sa područja gde je bilo 38.000 učenika. Ove škole su imale program za darovite, a uslov za ulazak u program su bili postignuće iznad devedesetog percentila na standardizovanom testu znanja (Comprehensive Test of Basic Skills) i  $IQ \geq 125$  (Short Form of Academic Aptitude).

Da bi ispitivali odnos između akademskog i socijalnog self-koncepta darovitih učenika, Ros i Parker (Ross & Parker, 1980) su izdvojili učenike koji su postigli dva posto najviših skorova na grupnom testu inteligencije (Otis-Lennon ili Henmon-Nelson) i na testovima znanja iz matematike i čitanja (Iowa Test of Basic Skills ili SRA). Vener i Robinson (Weiner & Robinson, 1986) su se u svom ispitivanju o darovitim adolescentima talentovanim za matematiku opredelili za dobrovoljce među učenicima koji su učestvovali na seminaru za ispitivanje ranije akademske zrelosti. Da bi postali polaznici ovog seminara učenici su morali da uđu u najviših 4% prema nacionalnim normama za svoj uzrast na standardizovanom grupnom testu sposobnosti matematičkog rezonovanja, a zatim su na individualnom testu SAT (Scholastic Aptitude Test), na delu za matematičko rezonovanje, morali da postignu najmanje skor 400. Izuzetaka je ipak bilo i to su oni učenici za koje je direktor projekta dao lično odobrenje da se uključe u program na osnovu intervjua koje je vodio sa njima.

Identifikacija darovite dece i mladih za istraživanja koja su izvedena kod nas nešto su drugačija od dosada opisivanih. Na primerima koje ćemo navesti iz naše sredine ukazaćemo još i na bitne razlike između dva uobičajena pristupa u izboru darovitih učenika u školi.

U istraživanju Korena (1972) nastavnici su u završnim razredima osnovnih škola (sedmi i osmi razred) sisačko-banijske regije obavili "otkrivanje" darovitih učenika koji su zatim podvrgnuti "utvrđivanju modaliteta i stupnja" darovitosti. Nastavnicima su bili ponudeni kriterijumi za izbor učenika koji su se odnosili na: osetljivost u pronalaženju i rešavanju problema,

fleksibilno i kreativno mišljenje, maštu i originalnost ideja, verbalno-literarne sposobnosti, numeričko-matematičke sposobnosti, perceptivne sposobnosti, osobine potrebne za istraživačku aktivnost, društvenu aktivnost i izrazitu erudiciju. Za merenje intelektualnih sposobnosti upotrebljene su Bujasova verbalna serija, Bujasova neverbalna serija i delovi DAT serije (4 subtesta). Od predloženih kandidata (5,5% iz generacije učenika predviđenih razreda) 42% učenika postiglo je kompozitni rezultat (prosečna  $z$  vrednost svih testova iznad 1) koji ih svrstava u kategoriju darovitih. Međutim, autor sve predložene učenike zadržava u istraživanju i smatra darovitim učenicima.

Postupak koji je razvio Koren složen je i bogat u merama darovitosti koje koristi. Ali su dometi intenzivnog ispitivanja pojedinih ispitanika ograničeni time što autor ispituje samo manji deo populacije učenika. Kritikujući nepovoljan efekat preselekcije učenika na osnovu mišljenja nastavnika od kojih se traži da procenjuju sposobnosti učenika (umesto njihovih znanja), način formiranja i blagost kriterijuma za uspeh na upotrebljenim testovima, Tadin (1971) otkriva da među Korenovim ispitanicima koji su označeni kao intelektualno superiorni ima čak 11% učenika sa prosečnom inteligencijom. Da bi rešio teškoće iz Korenovog pristupa, Tadin predlaže identifikovanje opšte darovitosti pomoću školskog uspeha i drugačijeg uspeha na testovima. Za učenike koji završavaju osnovnu školu kriterijumi su sledeći: odličan školski uspeh od petog do osmog razreda i odlična ocena iz matematike i maternjeg jezika u osmom razredu; skor na testu ZMB-54 iznad 1,99  $z$  (70 bodova) i skor na Alfa testu iznad 1,78  $z$  (133 bodova). Za učenike koji završavaju srednju školu kriterijumi su: opšti uspeh u toku cele srednje škole iznad 4,5; najmanje 78 bodova na M-seriji i najmanje 123 boda na RBM. Drugačija kombinacija je: najmanje 68 bodova na M-seriji i najmanje 140 bodova na RBM. Autor je došao do navedenih kriterijuma opredeljujući se za granicu iznad koje je 10% odnosno 25% najboljih rezultata na jednom uzorku maturanata gimnazije s područja splitskog zavoda za zapošljavanje. Mada Tadin insistira na ispunjavanju sva tri postavljena kriterijuma nezavisno, u istom tekstu određuje kao darovite one učenike koji pokazuju izuzetan uspeh na testovima (iznad 3  $z$ ). Kod ovih učenika ne mora da se gleda na školske ocene. Tadin ispituje darovitost samo onih učenika koji to zatraže, a ispitivanje se izvodi u zavodu za zapošljavanje.

Drugačiji pristup zastupa Ivezić (1979). Testovima opštih sposobnosti

(B serija Bujasa) ispituju se svi učenici petog razreda osnovne škole u Istri, a zatim se ispitivanje ponavlja na kraju osnovne škole, u drugom i četvrtom razredu srednje škole. Na osnovu postignutog rezultata na testovima u petom razredu učenici se kategorišu u umereno natprosečne (između +0,67 i 1,28  $z$ ) i visoko natprosečne (iznad 1,28  $z$ ) posle čega sledi obaveštavanje njihovih nastavnika i škola koje treba da obezbede poseban obrazovni tretman ove dece u školi i van nje. Daroviti učenici se prate u okviru cele generacije učenika kojoj pripadaju. Navedeni postupak identifikovanja rešava nedostatak prethodnih uključujući sve učenike u ispitivanje. Ali ekstenzivnost pristupa stvara obrnuti problem: umanjuje broj indikatora darovitosti i osiromašuje sliku koja se dobija o ispitanicima.

Đorđević (1979) je za svoje ispitivanje o mogućnostima izvođenja i efektima dodatne nastave u osnovnoj školi identifikovala darovite učenike u izabranim školama (dve gradske i dve seoske) pošavši od celih odeljenja, kao Ivezić. Svi učenici četvrtog i sedmog razreda ispitani su grupnim testovima opštih sposobnosti, revidirana serija Beta i Test NZR. Ispitivane su i kreativne sposobnosti učenika i to testovima stvaralačkog mišljenja (Test navodenje reči, Test različitih upotreba), a prikupljena su i mišljenja nastavnika, razrednih starešina i drugih učenika o ispitanicima. Međutim, ovi podaci nisu odlučivali o tome koji će se učenici izdvojiti kao daroviti. Kriterijum je predstavljalo učenikovo postignuće na testovima opštih sposobnosti (i to bar na jednom od dva upotrebljena) koje ga svrstava iznad 75 percentila u njegovom odeljenju.

U poslednjih nekoliko godina ponuđeno je više modela identifikovanja darovitih učenika u domaćoj literaturi\*. Mi ćemo se, ovom prilikom, osvrnuti još samo na jedan slučaj, postupak i instrumente koje koristi ekipa Zavoda za zapošljavanje u Sremskoj Mitrovici za identifikovanje darovitih učenika sa njihove teritorije (Orelj, 1989). Pozitivnu novinu predstavlja opredeljenje autora da se identifikuju potencijalno daroviti učenici. Odabir učenika (u početku osmog razreda, a sada sedmog razreda) vrše nastavnici (pomoću upitnika) i to na osnovu tri pokazatelja: odličan školski uspeh, ispoljena darovitost za određenu oblast i intelektuana superiornost. Sledi ispitivanje samo predloženih učenika testovima opštih sposobnosti: testovima Bujasa (NSI), Domino testom (D-48) i Verbalnom serijom Stevanovića (ranije korišćen subtest B iz DAT serije). Kao diskriminacioni skor određeno je dostignuće iznad 1,5  $z$  na Bujasovom i Stevanovićevom testu i skor iznad

\* Pedagoški rad (1988), god. 43. br. 3.

aritmetičke sredine na D-48. Ovde se, takođe, prave izuzeci, a to su učenici sa razvijenim posebnim sposobnostima (muzika, likove umetnosti) i oni sa nesumnjivim uspehom na takmičenjima visokog ranga.

#### 2.4. Zaključak

Kod svakog pokušaja identifikacije darovitosti postaju očigledne sve nedoumice koje postoje u određivanju ovog fenomena. Kako je darovitost na mlađim uzrastima definisana kao potencijal, mogućnost da dete postane daroviti stvaralac kasnije u životu, utvrđivanje darovitosti u jednom trenutku razvoja ili jednim ispitivanjem ne može se smatrati konačnim. Mladi najčešće nisu još stigli da ostvare, naprave ili izvedu dela koja predstavljaju prave potvrde darovitosti. Stoga se njihova darovitost meri preko sposobnosti, znanja i onih postignuća koja stoje na raspolaganju. I kada se odrede karakteristike preko kojih će se tražiti darovitost rezultat identifikacionog postupka relativan je iz nekoliko razloga. Koja će se deca i koji učenici proglasiti darovitim zavisi od svrhe ispitivanja, instrumenata koji će biti upotrebljeni i kriterijuma koji će biti određeni. Ispitivači moraju biti svesni ograničenja svojih nalaza i vrlo oprezno treba da ih saopštavaju zainteresovanoj okolini i samim ispitanicima.

Samo identifikovanje darovitosti je složen i težak posao. Može se posmatrati kao proces koji se sastoji iz faze otkrivanja, ispitivanja i utvrđivanja darovitosti. Na darovitu decu najčešće skreću pažnju njihovi roditelji i nastavnici, pa i drugovi, u čemu im pomažu razne skale i inventari. Ispitivanje darovitosti se sastoji iz testiranja sposobnosti u oblasti za koju se traži darovitost i procenjivanja proizvoda u datoj oblasti. Za utvrđivanje intelektualne i akademske darovitosti pogodnije je korišćenje testova, kako zbog same prirode sposobnosti koje se mere, tako i zbog toga što postoje odgovarajući standardizovani testovi sa zadovoljavajućim metrijskim karakteristikama. Testovima kreativnih, socijalnih i umetničkih sposobnosti (kojih inače ima znatno manje) upućene su ozbiljne zamerke zbog nedovoljne relijabilnosti i validnosti. U ovim oblastima se zato više preporučuje procenjivanje ostvarenja, dela koja deca prave ili izvode. Iz pregleda skala, upitnika i testova koji se koriste za otkrivanje i ispitivanje darovitosti može se izvesti zaključak da, uopšte uzet, nema dovoljno potrebnih objektivnih sredstava, kao i da je ova nedovoljnost još više izražena u našoj sredini.

Ohrabrujuće je da je u poslednjih nekoliko godina publikovano nekoliko instrumenata.

I kada istraživač obavi ispitivanje najboljim instrumentima do kojih može da dođe ostaje mu da bude svestan još jednog ograničenja sa kojim mora da se suoči. Na osnovu tih prikupljenih podataka on treba da odluči koja su deca darovita. Ovo je relativno jednostavno kada su u pitanju stvarno izuzetni slučajevi. Međutim, problem se upravo sastoji u nalaženju one darovite dece koja nisu tako očigledno darovita. Takođe, problem se može posmatrati iz drugog ugla: kako izabrati onu decu koja će najviše razviti svoju darovitost, ili onu kojima je najpotrebnija pomoć koja će omogućiti razvoj njihove darovitosti. Očigledno je da će različiti ciljevi i različite mogućnosti koje stoje pred onim ko donosi odluku dovesti do različitih odluka. Ne postoje nikakve definitivne preporuke oko najboljeg načina izbora. Većina istraživača se u traganju za darovitom decom kreće u rasponu od 1% do 5% dece iz generacije ili učenika u školi. Uopšteno se preporučuje da se na mlađim uzrastima veći broj dece smatra darovitim, a na starijim manji. Razne institucije koje se bave darovitom decom (kao što je organizovanje posebnog programa ili dodeljivanje stipendija) određuju svoje zahteve na pojedinim merama sposobnosti i znanja. Često se traži postignuće iznad devedesetog, devedesetšestog, devedesetosmog percentila, u odnosu na učenike iz istog odeljenja, razreda, škole i države.

Najzad, smatramo potrebnim da istaknemo da svako identifikovanje darovitosti treba da ima jasno određen cilj, a konačni cilj u školi, na primer, mora da bude neka akcija bitna za ispitanike. U protivnom, samo ispitivanje sposobnosti učenika potpuno je besmisleno, a saopštavanje rezultata uključujući informaciju o tome koji su učenici daroviti čak može biti šteto. Oni koji organizuju i izvode ispitivanje darovitosti dužni su da obezbede da efekti predviđene akcije ne budu manji od loših posledica etiketiranja darovitih učenika.

### 3. KARAKTERISTIKE PONAŠANJA I RAZVOJA DAROVITE DECE I MLADIH

Koja su bitna obeležja darovite dece i mladih? U literaturi nalazimo veliki broj lista koje sadrže različite karakteristike: ponašanja, osobine, interesovanja, potrebe, aspiracije, motive itd. Ukoliko za trenutak zanemarimo nesaglasnosti u sadržaju, nalazi se mogu grupisati u tri kategorije odgovora. Prvi slučaj predstavljaju liste koje sadrže opšte karakteristike darovite dece i mladih, a polaze od pretpostavke o darovitosti kao jedinstvenom fenomenu. U drugom slučaju, darovitost se posmatra kao složen fenomen kroz oblasti u kojima se ispoljava, te se prave opisi bitnih obeležja dece i mladih koji su daroviti u određenoj oblasti. U novije vreme, pojavljuje se i treće rešenje: daroviti mladi posmatraju se kao heterogena grupa i klasifikuju u tipove sa različitim osobinama.

Slična situacija je i sa pitanjem kako se odvija razvoj darovite dece i mladih. Nema jedinstvenog odgovora o tome kolike su prepreke na koje nailaze daroviti pojedinci na putu ka odraslosti posebne i različite od onih koje čekaju nedarovite. Stvarne i potencijalne teškoće darovitih izvode se iz prirode darovitosti i karakteristika životnog perioda kroz koji prolaze. Pošto smo o darovitosti već govorili, u ovom delu ćemo dati kratak osvrt na najopštije i najvažnije karakteristike razvoja ličnosti u detinjstvu i adolescenciji. Zatim ćemo analizirati razvoj darovite dece i mladih: probleme koje oni dele sa svojim nedarovitim vršnjacima, probleme koji su svojstveni samo njima i probleme koji se pojavljuju samo kod nekih od njih.

#### 3.1. Opšte karakteristike darovite dece i mladih

Prvi opis darovite dece i mladih nalazimo kod Korena (1988). Ove karakteristike Koren preuzima od drugih autora koji pokušavaju da odrede svojstva sve darovite dece i mladih bez obzira na oblast u kojoj su daroviti.

Opisi se odnose na učenje, stvaralaštvo, motivaciju i socijalne karakteristike.

U vezi *učenja* Koren tvrdi da darovit učenik ima vrlo mnogo znanja i informacija iz različitih oblasti; ima neuobičajeno bogat rečnik za svoj uzrast; govori izražajno, tečno i jezgrovito; brzo uobličava činjenice i lako shvata osnovne principe; dobro opaža i razume složene stvari i pojave; čita knjige namenjene mnogo starijem uzrastu; ne izbegava teške i komplikovane zadatke; poseduje izrazite veštine kritičkog mišljenja i vrline samokritičnosti.

Kada je reč o *stvaralaštvu* može se reći da darovit učenik razvija veliki broj ideja i rešenja za postavljene probleme; stalno postavlja pitanja o različitim stvarima; često nudi neuobičajene, originalne i domišljate odgovore; bavi se prilagođavanjem, poboljšavanjem i menjanjem načela, objekata i sistema; u rešavanju problema prihvata rizik i opasne poduhvate; nekonformista je, individualac, i ne boji se da bude različit od drugih; pokazuje izrazit smisao za humor i satiru; ne prihvata izjave i postavke autoriteta bez kritičke provere.

Što se tiče *motivacije*, darovit učenik se istinski potpuno predaje preferiranom zadatku; nezadovoljan je rutinskim, neinventivnim poslovima; pored unutrašnje motivacije koju ima, nije mu potrebna spoljašnja motivacija; ne zadovoljava se lako svojim ličnim tempom i napretkom u izvršavanju zadataka; voli da radi nezavisno, bez veće pomoći odraslih; zanima se za pitanja odraslih kao što su religija, politika, razlike između polova, rasa i slično; u svojim uverenjima je nepopustljiv, odlučan i istrajan; postavlja sebi visoke razvojne ciljeve i teži ka savršenstvu.

I na kraju, u pogledu *socijalnih karakteristika*, darovit učenik dobro saraduje sa decom svoga uzrasta, kao i sa odraslima; ne ide po svaku cenu za većinom; preuzima dužnosti i odgovornosti koje iz njih proističu; veoma je pouzdan u poslovima planiranja i organizovanja; spremno se prilagođava novim prilikama i društvenim situacijama; pobornik je demokratskih i ravnopravnih društvenih odnosa; u kontaktu sa drugima pokazuje samosvest i samopouzdanje; može da se uživi u probleme drugih i zato je otvoren za politička i socijalna pitanja.

Kitano i Kirbi (Kitano & Kirby, 1986) razlikuju karakteristike intelektualno darovitih učenika, akademski darovitih, kreativno darovitih, socijalno darovitih i darovitih za umetnost. Svi opisi zasnovani su na rezultatima istraživanja i pretenduju da daju precizniju sliku darovitih u određenim oblastima.

*Intelektualno daroviti učenici* imaju bogatiji i složeniji rečnik od onog koji je tipičan za njihov uzrast; rano ovladavaju čitanjem, najčešće sami nauče da čitaju i to oko treće-četvrte godine; čitaju sami za sebe, nezavisno od drugih i često preferiraju knjige za odrasle; brzo uočavaju uzročno-posledične veze; vrlo su radoznali, što se potvrđuje neprekidnim postavljanjem pitanja "kako" i "zašto"; vole da budu u društvu starije dece; razvijaju stabilna interesovanja kojima se posvećuju; imaju veliki obim pažnje; postavljaju sebi visoke standarde; imaju smisao za humor; preferiraju novo i izazovno; imaju dobro pamćenje; dobro planiraju, rešavaju probleme, imaju razvijeno apstraktno mišljenje; brzo generalizuju principe, lako nalaze sličnosti i razlike među pojavama o kojima razmišljaju; vladaju velikom količinom informacija o različitim temama; pokazuju tendenciju da im brzo dosade rutinski zadaci; zanimaju se za etičke probleme, pitanja pravde i zla i teme odraslih, kao što su religija i politika; lako poveruju ljudima; skloni perfekcionizmu; suprotstavljaju se autoritetima; zanemaruju detalje; imaju teškoće u prihvatanju nelogičnog (u dečijim pričama i u novim događajima); pokazuju otpor prema rutini i vežbanju; dosađuju se u redovnoj školi; nestrpljivi su dok drugi učenici rade u razredu; ispoljavaju težnju ka dominaciji u diskusiji; odbijaju da učestvuju u aktivnostima u kojima nisu odlični i imaju kritičan stav prema drugima.

*Akademski daroviti učenici* posvećuju dugotrajnu pažnju aktivnostima koje su vezane za određenu akademsku oblast (predmet); izuzetno dobro shvataju pojmove, metode i terminologiju datog predmeta; sposobni su da primenjuju pojmove iz jednog predmeta u drugim predmetima; spremni su da posvete puno vremena i ulože puno truda da bi postigli visoke standarde u datom predmetu; spremni su da se takmiče u datom predmetu i motivisani da daju sve od sebe; sposobni su da brzo uče dati predmet; pružaju otpor i ogorčeni su kada su prekinuti u radu; nepopustljivi su i nemaju interesovanja za društvene aktivnosti.

*Kreativno daroviti učenici* su radoznali; teže da stvari rade na svoj način; preferiraju individualni rad; skloni su eksperimentisanju sa svim što im je pri ruci; imaju aktivnu maštu; sposobni su da na više načina prilaze problemu ili da različitim putevima dođu do cilja; pokazuju tendenciju da daju neočekivane, neobične i mudre odgovore; stvaraju originalne ideje; izražavaju nekonformistično mišljenje; skloni su pustolovinama i riziku; imaju izuzetan smisao za humor; osetljivi su na lepo; pokazuju odsustvo konformizma i interesovanja za detalje; nisu zainteresovani za socijalnu

prihvaćenost; pokazuju tendenciju ka odbacivanju poznatog (onog što se zna, onog što je saznato); insistiraju na radu, pronalaženju za sebe; pružaju otpor pritiscima za konformiranje, frustriraju ih spolja nametnute granice i rokovi i ispoljavaju buntovničko ponašanje.

*Socijalno daroviti učenici* imaju zrelu socijalnu svest i etiku; često se uključuju u socijalne aktivnosti kojima daju aktivan i pozitivan doprinos; popularni su među svojim drugovima; lako komuniciraju sa decom i odraslima; pokazuju tendenciju da se lako prilagode na nove situacije; pokazuju tendenciju da dominiraju drugima i da usmeravaju aktivnosti; drugi od njih traže ideje i odluke; u sociometrijskim ispitivanjima dobijaju visok sociometrijski status; sposobni su da prihvate odgovornost i pouzdani su; poznaju i mogu da obave aktivnosti grupe; sposobni su da se dobro izraze; uživaju u tome da budu u društvu drugih ljudi; sposobni su da stimulišu pozitivno ponašanje drugih; pokazuju potrebu za uspehom; ranjivi su na odbacivanje i frustrira ih neaktivnost i nenapredovanje ka željenim ciljevima.

Za razliku od prethodna četiri opisa karakteristika darovitih učenika, situacija je unekoliko složenija kod darovitosti za umetnost pošto se javljaju specifičnosti vezane za oblast umetnosti u kojoj se darovitost ispoljava (muzika, likovne umetnosti, dramska umetnost). Umesto jednog opisa Kitano i Kirbi nude tri liste u kojima se uglavnom govori o sklonosti ka određenoj oblasti, prijemčivosti za iskustva iz date oblasti, sposobnostima da se u okviru nje uči i stvara, motivisanosti. Navešćemo karakteristike *umetnički darovitih učenika* koje su uočene u dva posebna istraživanja. U prvom radu istraživači su utvrdili da su umetnički talentovani učenici srednje škole odgovorni, pouzdani, izuzetno osetljivi na okolinu, visoko kompetitivni, ambiciozni, poverljivi i da preferiraju da rade sami (Ellison *et al.*, 1976). U drugom istraživanju (Getzels, 1979) je utvrđeno da se talentovani učenici umetničke škole razlikuju od uzorka istog uzrasta (na kome su rađene norme) u sledećim obeležjima: talentovani mladići i devojke imaju više estetske i niže socijalne vrednosti, više se drže po strani, više su skloni introspekciji, alijenaciji, imaginaciji, više su dovoljni sebi i više su spremni na eksperimentisanje. Posebno su zanimljive razlike u pogledu "muških" i "ženskih" osobina. Kod devojaka talentovanih za umetnost postoji tendencija ka višoj dominantnosti (tipično muška crta) u odnosu na neselekcionirani ženski uzorak, dok su talentovani mladići bili osetljiviji (ženska crta) od drugih muškaraca sa kojima su poredeni.



Neki autori, međutim, smatraju da se uopšte ne mogu izvoditi opšte karakteristike darovitih mladih pošto se oni međusobno značajno razlikuju. Na osnovu ispoljenog ponašanja, osećanja, stavova i potreba darovitih učenika i načina na koji ih okolina percipira, Bits i Neihart (Betts & Neihart, 1988) razlikuju šest tipova: uspešne darovite učenike, darovite "izazivače", darovite "blokirane", darovite "otpadnike", "dvostruko etiketirane" darovite i samostalne darovite učenike (slika 5).

Većina darovitih mladih, po mišljenju Bits i Neihart, pripada tipu uspešnog darovitog učenika. Ovaj tip predstavljaju učenici koji su prepoznati kao daroviti, koji su uspešni u školi i prihvaćeni od strane drugova, roditelja i nastavnika. Njih karakteriše sklonost ka perfekcionizmu, potreba za nastavnikovim odobravanjem i usmeravanjem u školskom radu (spoljašnja motivacija), konformističko ponašanje i zavisnost. Često su ovi učenici anksiozni, osećaju se krivim zbog neuspeha, samokritični i spremni da negiraju svoja osećanja. Problem ovog tipa se sastoji u tome što se uspešni učenici trude da zadovolje zahteve koji dolaze spolja, tako da nauče da rade ispod svojih mogućnosti i ne koriste svoju darovitost u potpunosti.

Za razliku od uspešnih darovitih učenika, samostalni daroviti učenici rade, pre svega, sebe radi (unutrašnja motivacija). Oni žele da uče i saznavaju, posvećuju se onome što vole. Takođe su uspešni, ali i kreativni. Oni razvijaju stabilnu ličnost, prihvataju sebe i druge i sami su prihvaćeni od okoline, ali nisu zavisni. Spremni su da se suoče sa rizikom i svojim neuspehom. Ne podležu lako ubeđivanju. Rade nezavisno, razvijaju svoje ciljeve i uporni su u njihovom ostvarivanju. Nemaju tako veliku potrebu za odobravanjem i usmeravanjem u školskoj situaciji kao uspešni daroviti učenici.

Preostali tipovi često imaju probleme u školi, kako sa uspehom tako i sa disciplinom. I kada urade nešto dobro to se ne vidi kao rezultat njihove darovitosti. Naprotiv, njihova okolina više obraća pažnju na neke druge odlike koje dovode u sumnju postojanje darovitosti. Tako, tip "izazivača" karakteriše neprekidno isticanje i konfrontiranje sa nastavnikom, zapitkivanje i ispravljanje nastavnika. "Blokirani" daroviti učenici najčešće sami beže od svoje darovitosti iz straha da se ne razlikuju suviše od svoje okoline i žele da budu kao drugi i sa drugima. Dok "izazivač" može biti viđen samo kao buntovnik koji svojim ponašanjem ometa nastavnika i kao takav je zanimljiv drugovima, "blokirani" daroviti učenici su popustljivi, tihi, stidljivi, bez hrabrosti da rizikuju, a u najgorem položaju su daroviti "otpadnici" i "dvostruko etiketirani": Ovim učenicima se uopšte ne priznaje darovitost, ocenju-

ju se kao prosečni ili ispodprosečni, a često se insistira samo na njihovim nedostacima. "Otpadnici" su odbačeni, ismejani, osuđeni od strane drugova, a "dvostruko etiketirani" se doživljavaju kao bespomoćni čudaci koje još, pored svega, drugovi izbegavaju.

Daroviti učenici "izazivači" su visoko kreativni, vrlo senzitivni, ali nestrpljivi, lako menjaju raspoloženje, imaju slabu samokontrolu, nisko samopoštovanje, nesigurni u pogledu uloga koje preuzimaju. "Izazivači" se postavljaju pošteno i direktno, ne podležu lako ubeđivanju. Pošto nemaju razvijene radne navike, ispoljavaju velike varijacije u uspehu. Okolina ima želju da ovu kategoriju učenika promeni.

Daroviti "blokirani" učenici sami negiraju svoj talenat. Često su to devojčice u pubertetu koje se u ime usvajanja ženske uloge odriču svojih sposobnosti. Daroviti dečaci mogu da zauzmu ovakav stav prema svojim sposobnostima u toku srednje škole pod pritiskom zahteva za ispoljavanjem fizičke snage i spretnosti. Učenici koji kriju i potiskuju svoju darovitost su nesigurni, zbunjeni, nepouzdati, opterećeni osećanjem krivice, negiraju svoja osećanja i nestalni u prijateljstvima.

Daroviti "otpadnici" su najčešće ogorčeni, depresivni, eksplozivni i imaju loše mišljenje o sebi. Njihovo ponašanje zahteva savetovanje i pomoć: dezorganizovani su, ne mogu da održe pažnju, rade nekonzistentno, ne istrajavaju na svojim zadacima, kritični su i defanzivni. Mada "otpadnici" ispoljavaju visoku kreativnost, pošto često napuštaju školu, odrasli su ljuti na njih i ne smatraju ih mnogo pametnima.

"Dvostruko etiketirani" daroviti učenici imaju neko oštećenje (fizičko, emocionalno) na koje njihova okolina obraća pažnju. Škola se trudi da pomogne ovim učenicima u oblasti njihovog nedostatka, tako da darovitost ostaje neprimećena. Ovi učenici su opisani kao nemoćni, frustrirani, nabušiti, sa niskim samocenjenjem, promenljivim uspehom u radu. Okolina vrlo odbojno reaguje na njih i dodatno im otežava situaciju.

Upoređivanje karakteristika darovitih učenika koje smo do sada navodili otkriva nam sledeće razlike. Kada je socijalno ponašanje tretirano kao aspekt darovitosti, daroviti učenici su opisani socijalnim karakteristikama koje ukazuju na dobro razumevanje socijalnih situacija i adekvatno ponašanje u njima, sposobnost za zrele i odgovorne odnose sa okolinom, što ide u prilog tezi o višim socijalnim veštinama darovitih učenika, njihovom boljem socijalnom prilagođavanju i većoj prihvaćenosti. Isto se ponovilo, ili su navedene karakteristike još izraženije, kod opisa učenika koji su daroviti za vo-

Slika 5. Profili darovitih i talentovanih  
(prema: Betts & Neihart, 1988, str. 250-251)

TIP	OSEĆANJA I STAVOVI	PONAŠANJE	POTREBE	KAKO ODRASLI I DRUGOVI OPAŽAJU OVAJ TIP
U S P E Š A N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dosada</li> <li>• Zavisnost</li> <li>• Pozitivan self-koncept</li> <li>• Osećanje krivice</li> <li>• Spoljašnja motivacija</li> <li>• Odgovoran za druge</li> <li>• Umanjuje svoja osećanja i pravo na emocije</li> <li>• Samokritičan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfekcionizam</li> <li>• Visoko postignuće</li> <li>• Traži nastavnikovo odobravanje i usmeravanje</li> <li>• Ne preuzima rizik</li> <li>• Dobro radi u školi</li> <li>• Prihvata i konformiše se</li> <li>• Zavistan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da vidi nedostatak</li> <li>• Da bude izložen izazovu</li> <li>• Da preuzima rizik</li> <li>• Da uporno istražuje</li> <li>• Da bude samostalan</li> <li>• Da se oslobodi dosade</li> <li>• Odgovarajući kurikulum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vole ga nastavnici</li> <li>• Divo mu se drugovi</li> <li>• Vole ga i prihvataju roditelji</li> </ul>
I Z A Z I V A Č	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dosada</li> <li>• Frustriran</li> <li>• Nisko samopoštovanje</li> <li>• Nestrpljiv</li> <li>• Zauzima odbrambeni stav</li> <li>• Visoko senzitivnan</li> <li>• Nesiguran u pogledu društvenih uloga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ispravlja nastavnika</li> <li>• Ispituje pravila</li> <li>• Pošten, direktan</li> <li>• Menja raspoloženje lako</li> <li>• Ispoljava nekonzistentne radne navike</li> <li>• Ima slabu samokontrolu</li> <li>• Kreativan</li> <li>• Preferira aktivan i ispitivački pristup</li> <li>• Suprotstavlja se ubeđivanju</li> <li>• Borben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da bude u vezi sa drugima</li> <li>• Da nauči taktičnost, fleksibilnost, samosvesnost, samokontrolu, prihvatanje podržana</li> <li>• Ugovorni sistemi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ljuttit</li> <li>• Buntovan</li> <li>• Učestvuje u tučama</li> <li>• Kreativan</li> <li>• Disciplinski problemi</li> <li>• Zanimljiv za drugove</li> <li>• Žele da ga promene</li> <li>• Nije viđen kao darovit</li> </ul>
B L O K I R A N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesiguran</li> <li>• Pod pritiskom</li> <li>• Zbunjen</li> <li>• Osećanje krivice</li> <li>• Nepouzdan</li> <li>• Umanjuje svoja osećanja i pravo na emocije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negira talenat</li> <li>• Ne dolazi u odeljenja koja su za darovite</li> <li>• Odupire se izazovu</li> <li>• Želi da pripada</li> <li>• Menja prijatelje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da ima slobodu izbora</li> <li>• Da bude svestan konflikta</li> <li>• Da bude svestan osećanja</li> <li>• Da budu podržane njegove sposobnosti</li> <li>• Da bude sa darovitim drugovima pozivu, školi</li> <li>• Da prihvatiti sebe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lider ili nepriznat</li> <li>• Viđen kao prosečan i uspešan</li> <li>• Popustljiv</li> <li>• Tih/stidljiv</li> <li>• Odrasli smatraju da nije shton riziku</li> <li>• Pruža otpor</li> </ul>

TIP	OSEĆANJA I STAVOVI	PONAŠANJE	POTREBE	KAKO ODRASLI I DRUGOVI OPAŽAJU OVAJ TIP
O T P A D N I K	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ogortčen</li> <li>• Ljuttit</li> <li>• Depresivan</li> <li>• Eksplozivnan</li> <li>• Slab self-koncept</li> <li>• Definisnan</li> <li>• "Sagoreo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ima isprekidanu pažnju</li> <li>• Ne završava zadatke</li> <li>• Sleđi spoljašnja interesovanja</li> <li>• "Smešta" sebe izvan odeljenja</li> <li>• Nipodaštava sebe</li> <li>• Izoluje sebe</li> <li>• Kreativan</li> <li>• Kritikuje sebe i druge</li> <li>• Radi nekonzistentno</li> <li>• Dezorganizovan</li> <li>• Izgleda, deluje kao prosečan ili ispodprosečan</li> <li>• Defanzivan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualizovan program</li> <li>• Intenzivna podrška</li> <li>• Alternative (izdvajanje, nova podrška)</li> <li>• Savetovanje (individualno, grupno, porodično)</li> <li>• Pomoć u razvijanju veština</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odrasli su ljuti na njega</li> <li>• Drugovi ga osuduju</li> <li>• Usamljen, otpadnik, glupak, praznoglav</li> <li>• Odbačen i ismejan</li> <li>• Opasan i buntovan</li> </ul>
D E V T O I S K E R T U I K R O A N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nemoćnan</li> <li>• Frustriran</li> <li>• Nisko samooceñjivanje</li> <li>• Nesvestan</li> <li>• Ljuttit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Radi nekonzistentno</li> <li>• Izgleda kao prosečan ili ispodprosečan</li> <li>• Može da bude dezorganizovan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacanje akcenta na snagu</li> <li>• Veštine za borbu</li> <li>• Podrška darovite grupe</li> <li>• Savetovanje</li> <li>• Razvijanje veština</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čudak</li> <li>• Otpadnik</li> <li>• Bespomoćnan</li> <li>• Drugovi ga izbegavaju</li> <li>• Viđen kao prosečan ili ispodprosečan</li> <li>• Ima potrebu za strukturiranim situacijama</li> <li>• Vide se samo njegovi nedostaci</li> </ul>
S A M O S T A L A N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ima poverenje u sebe</li> <li>• Prihvata sebe</li> <li>• Entuzijasta</li> <li>• Drugi ga prihvataju</li> <li>• Ima podršku</li> <li>• Želi da zna i da nauči</li> <li>• Prihvata neuspeli</li> <li>• Ima unutrašnju motivaciju</li> <li>• Ima snažnu ličnost</li> <li>• Prihvata druge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ima odgovarajuće socijalne veštine</li> <li>• Radi nezavisno</li> <li>• Razvija svoje ciljeve</li> <li>• Ide do kraja</li> <li>• Radi bez odobravanja, prihvatanja</li> <li>• Posvećuje se onome što voli</li> <li>• Kreativan</li> <li>• Odupire se ubeđivanju</li> <li>• Preuzima rizik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odbrana, zalaganje</li> <li>• Fidbek</li> <li>• Olakšavanje</li> <li>• Podrška kod rizika</li> <li>• Odgovarajuće mogućnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drugovi i odrasli ga prihvataju</li> <li>• Divo se njegovim sposobnostima</li> <li>• Roditelji ga vide kao sposobnog i odgovornog</li> <li>• Pozitivni uticaji</li> <li>• Uspešan</li> <li>• Psihološki zdrav</li> </ul>

vodstvo i socijalne odnose, što je i logično. Međutim, u ostalim opisima po oblastima darovitosti stvari stoje drugačije. Kao bitne osobine pojavljuju se nezainteresovanost za društvene aktivnosti, nezainteresovanost za socijalnu prihvaćenost, sklonost suprotstavljanju autoritetima, pružanje otpora konformiranju, kritičnost prema drugima, buntovničko ponašanje. Pomenute karakteristike asociraju na indiferentan i negativistički stav prema okolini, a takav stav može da ima samo nepovoljne posledice po komunikaciju darovite dece i mladih sa osobama iz njihovog socijalnog okruženja. Razvrstavanje darovitih u tipove još više komplikuje stvar. Neki daroviti mladi su zainteresovani za svoju okolinu, socijalno kompetentni i popularni, dok su drugi neuspešni, odbačeni, anksiozni.

### *3.2. Ličnost i socijalni razvoj u detinjstvu i adolescenciji*

Detinjstvo i adolescencija predstavljaju vreme kada se u pojedincu dešavaju najveće, najbrže i najznačajnije promene, što znači da se ovde nalaze i kritične tačke razvoja. Ličnost i socijalni razvoj deteta su pod uticajem polaska u školu i većeg uključivanja u grupu vršnjaka i širu zajednicu u srednjem detinjstvu, od pete/šeste do jedanaeste/dvanaeste godine (Elkind & Weiner, 1978). Školska deca više nego predškolska obraćaju pažnju na to koliko su popularna među svojim vršnjacima. Interpersonalna iskustva u grupi vršnjaka predstavljaju osnovu za razvijanje osećanja pripadanja koje deci potvrđuje da su sastavni deo šireg društva. Druženje sa drugom decom proširuje vidike i omogućava učenje vrednosti šire zajednice. U nepovoljnim slučajevima, kada dete nije prihvaćeno, može se razviti osećanje izolovanosti. Tipični oblici neprilagođenog ponašanja su: siledžijsko, lakrdijaško, poltronsko i pseudoodraslo. Oko desete/jedanaeste godine preovlađuju veće prijateljske grupe, dok se pred sam početak adolescencije dešava prelaz na druženje u manjim grupama od najčešće dva člana istog pola ("najbolji drugovi"). U ovim grupama deca provode još više vremena zajedno i dele mnogo zajedničkih aktivnosti dostižući visoke nivoe bliskosti. Pripadanje određenom polu na ovom uzrastu dobija svoj psihološki sadržaj. Deca provode veći deo vremena sa pripadnicima svoga pola. Mada neki teoretičari govore o psihoseksualnoj latenciji, drugi nalaze značajno interesovanje za fizičke i romantične odnose među polovima u srednjem detinjstvu.

Za ovaj uzrast od posebnog značaja je i razvijanje motiva za postignućem i interesovanja za takmičenje u raznim oblastima. Ukoliko rešavaju i

ispunjavaju tražene zadatke i obaveze, deca razvijaju osećanje kompetentnosti. U suprotnom, ovde se mogu naći počeci razvijanja osećanja inferiornosti u odnosu na postavljene zahteve.

Kako deca provode veliki deo vremena van kuće, značaj roditelja slabi u odnosu na prethodni period, ali su roditelji i dalje najvažniji za usvajanje moralnih normi i dalje razvijanje samokontrole kod dece. Idealizovana slika roditelja kao ljudi koji sve znaju i mogu, menja se u realniju predstavu o ljudima sa manama i vrlinama, a pojavljuju se i drugi odrasli (prvenstveno nastavnici) koji utiču na decu.

Adolescencija je prelazni period između detinjstva i odraslosti. To je vreme kada pojedinac raste i sazreva fizički, mentalno, emocionalno, socijalno. Adolescencija nije oduvek imala tako veliki značaj za život pojedinca kakav joj se pridaje danas u savremenom svetu. Obraćanje pažnje na adolescenciju počinje u prošlom veku i može se povezati sa industrijskom revolucijom koju prati masovno školovanje dece, što podrazumeva odlaganje njihovog odvajanja i osamostaljivanja od roditelja. Produženo školovanje i u novije vreme problemi sa zapošljavanjem, s jedne strane, i sve ranije započinjanje puberteta i sazrevanje dece, s druge strane, čine da adolescencija traje sve duže i postaje sve značajniji deo životnog ciklusa.

Produžavanje adolescencije i njeno "spuštanje" na mlade uzraste mogu se videti i u tome kako se određuju njene granice. Erikson (Erikson, 1976) na primer, određuje adolescenciju kao period između trinaeste i osamnaeste godine. Po drugim autorima (Roberts, 1975), adolescencija počinje još ranije (sa osam/devet godina), ali se nešto ranije i završava (sa šesnaest/šesnaest godina). Češće je srednje rešenje u pogledu početka (oko jedanaeste/dvanaeste godine), dok se trajanje produžava (do dvadeset i prve godine) (Elkind & Weiner, 1978). Najnovija određenja pokrivaju još veći raspon: početak adolescencije se ustaljuje oko desete godine, ali se završetak još više odlaže (do dvadeset i četvrte godine) (Kapor-Stanulović, 1988).

Za Špranger (Spranger, prema: Mönks & Ferguson, 1983) adolescencija predstavlja period koji je posvećen otkrivanju unutrašnje ličnosti (naravno prepoznavanju sopstvenih i tuđih motiva i osećanja), pojavljivanju i razvijanju životnih planova (uključujući životnu filosofiju i religiju) i ulaganju u šire oblasti ljudskog života (učenju profesije i stvaranju porodice). Detaljniji opis nalazimo kod Havighrsta (Havighurst, prema: Kapor-Stanulović, 1988). U adolescentnim godinama mlada osoba treba da prihvati svoje telo i svoju polnu ulogu; da uspostavi nove odnose sa vršnjacima oba po-

la; da stekne ekonomsku nezavisnost; da se profesionalno opredeli; da razvije intelektualne veštine; da počne da se ponaša odgovorno u društvu; da se pripremi za brak i porodične obaveze i razvije svoje vrednosti u skladu sa realnim i naučnim svetom. Monks i Ferguson (Mönks & Ferguson, 1983) definišu šest oblasti u kojima se dešavaju najveće promene u adolescenciji: vezanost za porodicu, prijateljske veze, seksualnost, motiv za postignućem, autonomnost i identitet. U adolescenciji slabi vezanost za porodicu, dok prijateljske veze dobijaju na značaju. U okviru seksualnosti, adolescent treba da prihvati svoju seksualnu ulogu. Što se tiče motivacije za postignućem, adolescent postaje svestan ograničenja koja dolaze spolja, ali i iz njegove ličnosti. Najzad, uvećava se autonomnost i treba da dođe do integracije identiteta, što predstavlja metatransformacioni proces povezan sa svim prethodnim promenama u životu pojedinca.

Elkajnd i Vajner (Elkind & Weiner, 1978) razlikuju tri faze adolescencije. Rana adolescencija je obeležena izrastanjem i fizičkim seksualnim sazrevanjem (od jedanaeste/dvanaeste do četrnaeste godine). U toku srednje adolescencije mladi se najviše bave time kako da postignu psihološku nezavisnost od svojih roditelja i uče da se zabavljaju i održavaju heteroseksualne veze (od četrnaeste do osamnaeste godine). Poslednja faza adolescencije posvećena je izgrađivanju identiteta ličnosti (od osamnaeste do dvadeset i prve godine).

Oko dvanaeste godine pojavljuju se *formalne operacije* koje predstavljaju osnovu intelektualnog delanja odrasle osobe. Ovladavanje formalnim operacijama kvalitativno i kvantitativno unapređuje adolescentovo mišljenje. Adolescent postaje sposoban da izvodi misaone radnje pomoću verbalno iskazanih pretpostavki i razvija hipotetičko-deduktivno mišljenje, mentalnu kombinatoriku. Ulazeći u svet ideja, teorija i verovatnoće, adolescent kreće u poređenje mogućeg i stvarnog, testirajući sve, od sebe, svog izgleda, sposobnosti i vrednosti do ukupnog univerzuma.

Zahvaljujući uvećanju mentalnih mogućnosti u toku adolescencije dolazi do promene *slike sveta*. Na prethodnom stupnju razvoja svet je detetu izgledao unapred određen i formalizovan. Adolescent prelazi na svet društvenog ugovora, dogovora i uzajamnog slaganja. U tom promenljivom, izazovnom i zbunjujućem okruženju, adolescent uspostavlja i izgrađuje svoje odnose sa drugim ljudima. A razvijanje socijalnosti u toku adolescencije izuzetno je važno za ukupan razvoj pojedinca. Prema mišljenju Roberta (Roberts, 1975), na primer, ispunjavanje socijalnih potreba u ovom periodu

predstavlja preduslov da pojedinac dosegne više nivoa razvoja kasnije u životu.

Roditelji i nastavnici postaju manje važni za adolescenta nego što su bili za dete. Adolescent se više odvaja od svojih roditelja, što se lako vidi u njegovom ponašanju. Mada osamostaljivanje počinje od detetovog rođenja, *borba za samostalnost* postaje sama sebi cilj u adolescenciji. Adolescent traži psihološku slobodu od svojih roditelja. On želi da bira svoje društvo, aktivnosti kojima će se posvećivati, svoju odeću, da uređuje svoju sobu, da određuje svoje vrednosti, da postane svoja ličnost. Roditelji podržavaju adolescente u njihovoj borbi za samostalnost, ali se i jedni i drugi ambivalentno odnose prema većoj nezavisnosti. Uz ponos i oduševljenje idu nesigurnost, strah, tuga. Adolescenti postaju sve više ravnopravni u odnosima sa roditeljima, a njihova međusobna komunikacija sve više selektivna. Za razliku od mlađe dece, adolescenti ne saopštavaju sve svoje misli i akcije roditeljima, već počinju da grade svet svoje intime.

Nerazumevanje i sukobe između roditelja i njihove dece, adolescenta, neki od autora opisuju kao posledicu generacijskog jaza\* koji predstavlja nespremnost i nesposobnost i starijih i mladih da se međusobno razumeju i usklade (Coleman, 1961; Parsons, 1964). Koliki je značaj pridavan sukobu generacija može se videti iz toga što je ova karakteristika upotrebljavana kao kriterijum za klasifikovanje shvatanja o adolescenciji uopšte. Joksimović (1986) razlikuje shvatanja u kojima se adolescencija opisuje kao dramatičan period u razvitku pojedinca kada je međugeneracijski konflikt jako izražen, a vrednosti adolescentnih grupa vršnjaka suprotne od vrednosti odraslih, i shvatanja o relativno skladnom odnosu između generacija, pri čemu grupe vršnjaka zastupaju vrednosti odraslih i zalažu se za njihovo prihvatanje od strane mladih.

U novijoj literaturi, međutim, ideja o sukobu generacija se napušta i mogu se sresti ocene da je sve više empirijskih podataka da odnosi u porodici ostaju čvrsti i važni i kada njihovi mlađi članovi prolaze kroz adolescenciju. "Iz svih istraživanja može da se zaključi da velikih razilaženja u doba adolescencije između roditelja i dece i nema. Naprotiv, dve generacije ostaju bliske. Mladi su i dalje privrženi svojim roditeljima, većina ocenjuje svoju porodičnu situaciju kao vrlo prijatnu i zadovoljavajuću, većina ima dobre odnose sa svojim roditeljima, nailazi na njihovo poverenje, razgovara sa njima o svojim problemima i preokupacijama. Mladi imaju slična ubedenja,

\* Generacijski jaz uključuje i odnose adolescenata sa drugim odraslim osobama.

slične moralne stavove i sisteme vrednosti kao i njihovi roditelji. Obraćaju im se za savet u pogledu važnijih životnih odluka" (Kapor-Stanulović, 1988, str. 65). Mada se istinitost nalaza istraživanja na koja se poziva Kapor-Stanulović ne može poreći, nama se realnijim čini zaključak o prirodi odnosa adolescenata sa njihovim roditeljima do koga dolazi Joksimović, te ga mi, u istoj formi, nudimo našim čitaocima: "Odnosi mladih sa vršnjacima i odnos vršnjačkih grupa mladih sa roditeljima i drugim odraslim osobama zavise od šireg društvenog konteksta u kome se odvija razvoj pojedinih generacija mladih, kao i od odnosa koji vladaju u njihovim porodicama, što je takode društveno uslovljeno" (Joksimović, 1986, str. 32).

U toku adolescencije osobe izvan adolescentove porodice, pre svega vršnjaci i drugovi, dobijaju novi i veći značaj nego što su imali pre, u toku detinjstva. Grupe vršnjaka i drugova potrebne su adolescentu kao referentne grupe sa čijim članovima može da se identifikuje. Zato se adolescenti predano posvećuju stvaranju novih grupa u kojima kroz raznovrsne grupne aktivnosti dele odgovornost, eksperimentišu zajedno, uče jedni od drugih. Pripadnost grupi je za adolescente toliko važna da su mnogi od njih spremni ponekad na ponašanja koja nisu čak ni po njihovom ličnom ukusu da bi obezbedili ili zadržali status u grupi.

Pored promene u značaju kontakata sa vršnjacima menja se i njihova priroda, tako što komunikacija sa drugovima dobija odlike zajedništva, lojalnosti i bliskosti. Prijatelji provode sve više vremena zajedno. Prijateljstva postaju jača. Adolescent sam traži i bira prijatelje na bazi uzajamnog razumevanja i poštovanja razlika među ličnostima. U prijateljskim vezama adolescent uči da se uklapa u zahteve drugih, da menja svoja ponašanja prema drugima, da usvaja tuđa mišljenja. Prijateljstva se zasnivaju na dogovornoj validaciji. Dogovorna validacija pretpostavlja težnju obe strane da tumače svet kroz međusobnu razmenu ideja, osećanja i mišljenja, uzimajući u obzir komentare, primedbe i ocene koje daje druga strana. Bliske prijateljske veze podrazumevaju međusobno poštovanje, poverenje, uzajamnost, zainteresovanost i brigu za sve šta se prijatelju dešava.

Medutim, ima i drugačijih tumačenja. Elkajnd i Vajner (Elkind & Weiner, 1978) smatraju da adolescenti grade svoja prijateljstva u funkciji samodefinicija i ličnih interesovanja i da razvijaju površne i kratkotrajne interpersonalne odnose. Prijateljstva zasnovana na zajedničkim interesovanjima i shvatanjima javljaju se kasnije (pri kraju adolescencije) kada adolescenti otkriju da se drugi ljudi više bave sobom i svojim problemima nego

njima i da drugi ljudi doživljavaju slična osećanja i probleme kao i oni. Pošto je za Elkajnda i Vajnera kraj adolescencije dvadeset i prva godina, a za Kapor-Stanulović dvadeset i četvrta, razlike u prijateljskim vezama adolescenata mogu se objasniti posmatranjem različitih uzrasta. Autori se slažu da se stabilnost prijateljstva kroz adolescenciju uvećava. Mada se u prijateljstvima među devojkama ispoljava veća otvorenost i saosećajnost, opšta je ocena da se mladići i devojke slično ponašaju i da velikih polnih razlika u održavanju prijateljskih veza nema.

Ostvarivanje heteroseksualne veze i uspešno zabavljanje spadaju u najvažnije ciljeve u adolescenciji i od najvećeg su značaja za adolescentovo samopoštovanje i pripadanje grupi vršnjaka. Adolescent treba da integriše zadovoljenje svojih seksualnih potreba uz postizanje bliskosti sa izabranom osobom i doživljaj sigurnosti, što je vrlo složeno i teško i što se, u najboljem slučaju, uspešno postiže krajem adolescencije.

Adolescentova borba za nezavisnost istovremeno je borba za razvijanje sopstvene individualnosti. Tražeći odgovore na pitanja ko sam, gde pripadam, šta želim da postanem, adolescent gradi svoj lični identitet. *Identitet* obuhvata jasnu i doslednu sliku o sebi koja se formira kroz redefinisane odnosa u porodici, postizanje određenog stepena nezavisnosti i uključivanje u nove odnose. Identitet sačinjavaju stavovi, verovanja, osećanja o sebi i sopstvenom ponašanju, samorazumevanje i samopoštovanje. Centralni događaj adolescencije je integrisanje identiteta.

Postoje različita mišljenja o tome kako dolazi do integrisanja identiteta. Po nekim autorima, kada adolescent dovede u pitanje sve nepromenljivo i neprekidno od ranije, sve ono u šta je verovao i šta hoće da proveri, obavezno dolazi do krize identiteta. Adolescenta muči želja i nestrpljenje da što pre poraste, a i okolina vrši pritisak na njega očekujući i tražeći ponašanje odrasle osobe. Odsustvo jasne svesti o tome gde pripada u adolescentu stvara osećanje nelagodnosti i neprijatnosti što dalje otežava njegov položaj. Adolescent uspešno rešava krizu identiteta pronalazeći istovetnost i trajnost unutar sopstvene ličnosti i otkrivajući da iste suštinske karakteristike postoje kod svih ljudi (Erickson, u: Roberts, 1975, str. 80). Elkajnd i Vajner (Elkind & Weiner, 1978), naprotiv, tvrde da kriza identiteta nije obavezna. Ovi autori govore o uspostavljanju i stabilizovanju osećanja ličnog identiteta kao proizvoda svega što je adolescent naučio i saznao o sebi kroz ispunjavanje različitih uloga. Razvijeni identitet obezbeđuje da ljudi od adolescencije do kraja života, uz sve promene koje se dešavaju u toku ži-

vota, zadržavaju istovetna bitna obeležja.

I ako prihvatimo uverenje da kriza identiteta nije obavezni događaj koji adolescenciju čini izuzetno teškom, frustrirajući efekti izvesnog stepena neusklađenog razvoja su tipični. Moglo bi se reći da je asinhronost funkcija pravilo: neke funkcije su sazrele ali se ne mogu još koristiti, druge su opet potrebne ali još nisu sazrele. Oko 50% adolescenata se žali na razne emocionalne teškoće u svakodnevnom funkcionisanju i ispunjavanju uobičajenih aktivnosti, dok približno četvrtina njih pati od ozbiljnih poremećaja (Kapor-Stanulović, 1988).

Bez obzira na izvesne razlike u vremenskom lociranju adolescencije i u pogledu karakterističnih pojava kojima daju prednost pojedini autori, iz do sada rečenog moglo bi se zaključiti da se svi slažu da je adolescencija period velikih i odlučujućih promena na svim nivoima sa trajnim posledicama po ličnost i ukupan razvoj pojedinca. Adolescent se bori za nezavisnost, napreduje prema zrelim socijalnim odnosima i integriše lični identitet. Preko druženja u grupi vršnjaka i drugova, preko razvijanja heteroseksualnih interesovanja i menjanjem stavova prema svojim roditeljima, adolescent pokušava da nađe i stabilizuje svoje mesto u socijalnom okruženju, određujući tako u velikoj meri sebe i mogućnosti za svoj dalji razvoj.

### 3.3. Ličnost i socijalni razvoj darovite dece i mladih

Kao što smo već rekli, podeljena su mišljenja oko toga koliko su problemi u socio-emocionalnom razvoju darovite dece i mladih specifični, odnosno posledica njihove darovitosti. Neki autori govore o problemima koje darovita deca i mladi dele sa svojim nedarovitim vršnjacima, dok ostali stavljaju naglasak na probleme koji su svojstveni samo darovitoj deci i mladima. U novijim razmatranjima otkrivaju se velike individualne razlike unutar grupe darovitih.

*Daroviti kao deo populacije mladih.* Prvo ćemo izložiti uverenja po kojima se specifičnost socio-emocionalnog razvoja darovite dece i mladih može objasniti njihovim specifičnim doživljavanjem i reagovanjem na razvojne promene koje se dešavaju i darovitima i nedarovitima u detinjstvu i adolescenciji.

Friman (Freeman, 1983) tvrdi da darovita deca i mladi imaju iste emocionalne i obrazovne potrebe kao sva ostala deca i mladi, ali da su njihove potrebe veće. Osujećivanje takvih potreba izaziva jače reakcije nego

što je to slučaj kod prosečne dece. Faktori koji mogu da stvore emocionalne i obrazovne probleme u školi i van nje su: visoka senzitivnost darovite dece i mladih, njihov perfekcionizam i nerealna očekivanja (samih darovitih i njihove okoline), neadekvatan obrazovni tretman i pol. Objašnjavajući uticaj pola, Friman navodi podatke o tome da su dečaci češće od devojčica bili identifikovani kao daroviti, i da je među darovitima za koje je procenjeno da ne postižu odgovarajući visoki uspeh bilo više dečaka nego devojčica. Obe razlike mogu se direktno povezati sa raširenim tradicionalnim uverenjima o muškoj i ženskoj deci - šta mogu i za šta bi trebalo da se u životu pripremaju. Razmišljajući o problemima darovitih učenika u razredu obične škole, autor izdvaja kurikulume, nastavu i klimu za učenje koja vlada u odeljenju kao potencijalne uzroke.

Mekdovel (McDowell, 1984) razvija ideju da daroviti učenici mogu biti više skloni doživljavanju emocionalnih problema nego mladi prosečne inteligencije zbog toga što daroviti učenici mnogo aktivnije komuniciraju sa svojom okolinom. Bogata i složena komunikacija povećava šansu za pojavljivanje većeg broja konflikata.

Roper (Roeper, 1982) smatra da darovita deca prolaze kroz iste razvojne faze kao i druga, ali na drugačiji način, što može da ima za posledicu razvijanje nepovoljne slike o sebi. Na osnovu svog kliničkog (psihoanalitičkog) rada i višegodišnjeg posmatranja dece (od tri do dvanaest godina), Roper definiše pet tipova nepovoljnog emocionalnog reagovanja koje darovita deca mogu da razviju u borbi sa svojim emocijama. Darovita deca mogu da postanu "perfekcionista", "starmala", "pobednici", "izuzeci" ili "samokritizeri". Deca "perfekcionista" razvijaju osećanje svemoći i negiraju svoja negativna osećanja. "Starmala" deca se osećaju superiorno u odnosu na starije i preuzimaju brigu i odgovornost za sebe. Deca "pobednici" mobilisu sve svoje snage da pobeđuju, što im obezbeđuje da budu van sistema. Deca "izuzeci" su usmerena samo na sebe i ono što ih razlikuje od drugih, čini posebnima. Deca "samokritizeri" troše svoju energiju i vreme na neprekidno preispitivanje svojih postupaka i osećanja i upućivanje zamerki sebi. Najčešće se u ličnosti darovitog deteta zapaža samo tendencija ka nekom od opisanih tipova reagovanja.

Istraživači koji polaze od pretpostavke da se darovita deca i mladi ne razlikuju toliko od ostale nedarovite dece i mladih da bi njihov razvoj bio drugačiji, zalažu se da se ispitivanje darovitih izvodi u okviru zajedničkih, univerzalnih oblasti razvoja. Tako, Monks i Ferguson (Mönks & Ferguson,

1983) predlažu ispitivanje darovitih adolescenata u šest oblasti u kojima se, po njihovom mišljenju, dešavaju najveće promene u toku adolescencije. Specifičnosti darovitih adolescenata trebalo bi tražiti u njihovim odnosima sa članovima porodice, odnosima sa drugovima, odnosima sa suprotnim polom, motivu za postignućem, autonomnosti i integritetom identiteta.

*Daroviti kao posebna populacija.* Većina istraživača koji se bave socio-emocionalnim razvojem darovite dece i mladih posvećuje se problemima koji su specifični za darovite.

U projektovanju svog modela psihosocijalnih problema darovitih adolescenata, Manaster i Povel (Manaster & Powell, 1983) polaze od konstatacije da je adolescentni period sam po sebi težak, pošto su adolescenti razapeti između opšte ljudske potrebe da budu sa drugim ljudima, da nađu svoje mesto u odgovarajućim grupama i da se u njih uklape i nedefinisanih ili slabo definisanih (konfuznih, pa čak i kontradiktornih) uloga koje treba da usvoje. Analizirajući brojna istraživanja o darovitima i njihovim teškoćama, autori zaključuju da darovitost dodatno otežava adolescenciju. Darovitost dodaje još najmanje tri izvora posebnih teškoća. Prvi je nivo kognitivnog razvoja po kome se daroviti adolescenti razlikuju od nedarovitih. Na drugom mestu je nivo socijalnog razvoja: daroviti adolescenti izgledaju različito u odnosu na ostale i ne mogu ili ne žele da se uklape sa njima. Najzad, daroviti adolescenti osećaju da se ne uklapaju i to prihvataju, što se u psihološkom smislu pojavljuje kao faktor neusklađenog opšteg razvoja.

Prva razlika između darovitih i prosečnih adolescenata leži u *nivou kognitivnog razvoja* i kvalitetu i raznovrsnosti talenata. Najčešći problemi koji izviru iz ove razlike su: dosađivanje darovitih učenika u redovnoj nastavi; neprihvatanje činjenice da su daroviti učenici često mnogostruko talentovani; razvijanje perfekcionizma i tenzija kod darovitih učenika zbog njihovih ličnih težnji i pritisaka okoline da budu uspešni i neuočavanje potreba darovitih učenika koje su "prepokrivene" njihovim ispoljenim uspehom.

Druga grupa problema zasniva se na *socijalnim razlikama* između darovitih i nedarovitih adolescenata. Pošto su na višem kognitivnom nivou, daroviti adolescenti imaju mnogo veće sposobnosti i šira interesovanja od svojih prosečnih drugova, a ove vidljive razlike otežavaju ili onemogućavaju njihovo socijalno uklapanje. Problemi koji su povezani sa razlikama u fazi socijalnog razvoja su: alijeniranje darovitih adolescenata (distanciranje od vršnjaka i izdvajanje iz grupe); izuzetna osetljivost darovitih adolescenata za stvari koje njihovim vršnjacima nisu bitne, kao i za odnose među ljudi-

ma; neizgrađenost socijalnih veština kod darovitih; nesigurnost darovitih u vezi različitih socijalnih uloga i težnja darovitih ka izazivanju i suprotstavljanju autoritetima.

Treći problem darovitih adolescenata je *vremenska neusklađenost* njihovog ukupnog psihosocijalnog razvoja. Manaster i Povel tvrde da se daroviti adolescenti, zato što su na drugačijem kognitivnom nivou i/ili zato što su u različitoj fazi socijalnog razvoja u odnosu na nedarovite, osećaju različito, osećaju da se ne uklapaju, da neće ili ne mogu da se uklape. Doživljaj različitosti može biti praćen većim ili manjim stepenom neprijatnosti. Problemi koji su povezani sa asinhronošću ukupnog razvoja kod darovitih adolescenata su: teškoće u vezi pojma o sebi (loše procenjivanje sebe, prevelika samokritičnost); nesigurnost i anksioznost; preterano trošenje na razne dodatne aktivnosti koje ih zamaraju do potpunog iscrpljivanja; etiketiranje; zanemarivanje emotivnih potreba na račun njihovog kognitivnog razvoja i ozbiljne psihološke tegobe izazvane akumuliranjem neosetljivosti okoline na potrebe darovitih (pri čemu se neprilagođenost sa starenjem povećava).

Svi pobrojani problemi mogući su, po mišljenju autora, i u situacijama kada nema nikakvih nepovoljnih impulsa iz okoline, kao što su etiketiranje i stereotipan odnos prema darovitim adolescentima. Međutim, radi se samo o sklonosti darovitih adolescenata prema određenim tipovima problema, što ne znači da daroviti adolescenti imaju više problema od nedarovitih.

Slične probleme nalaze i drugi autori. Eltmen (Altman, 1983) tvrdi da darovita deca i adolescenti doživljavaju specifična iskustva koja mogu da budu izvori stresa i da kao takva značajno utiču na njihov socio-emocionalni razvoj. Kao najvažnije izvore stresa Eltmen izdvaja: naprednije kognitivno funkcionisanje, kontakte sa starijom decom, ranu jezičku kompetentnost, ranije osvajanje razvojnih stepena, brzo napredovanje kroz razvojne stepene i svest o različitosti od drugih.

*Naprednije kognitivno funkcionisanje* znači veće prisustvo divergentnog mišljenja, analitičkog kognitivnog stila i kritičkog mišljenja kod darovitih mladih što im omogućava da sebi i drugima postavljaju visoke standarde. Ti standardi mogu biti preterano visoki ili nerealni i tada postaju stresogeni. Širina interesovanja koja imaju daroviti mladi, a ponekad i sama organizacija škole (akceleracija i učešće darovitih učenika u programima višeg ranga), usmeravaju darovite mlade da više *kontaktiraju sa starijom decom* i od-

raslima. Ovo je prilika da se daroviti, pored svojih problema, suočavaju i sa problemima starijih. *Rana jezička kompetentnost*, bogatiji i složeniji rečnik i veća fleksibilnost u komunikaciji navode darovite mlade da razmišljaju o ličnom identitetu, vrednostima, smislu života. Ovo su teme kojima se bave odrasle osobe i koje su i za njih stresogene. *Ranije dosezanje pojedinih stepena razvoja* onemogućava darovite mlade da probleme određenog stepena dele sa grupom u kojoj se nalaze, tako da je ono što se njima događa novo i drugačije od onog što se dešava ostalim članovima grupe. *Brzo napredovanje kroz razvojne stepene* je sledeći izvor teškoća, pošto su periodi zadržavanja na pojedinim stepenima razvoja relaksirajući, a daroviti se kraće zadržavaju na njima. Ima puno situacija u kojima daroviti mladi otkrivaju da se razlikuju od svojih vršnjaka i ostalih drugova. Sama identifikacija, a naročito posebno obrazovanje, etiketiraju darovito dete tako da ono učvršćuje *svest o tome da se razlikuje od drugih*. Ova svest utiče na detetov self-koncept, ponašanje i odnose sa drugima, i može postati značajna prepreka u komunikaciji sa okolinom.

*Razlike unutar grupe darovitih*. Mada se daroviti mladi uglavnom pored sa nedarovitim, pažnju istraživača privlačile su i razlike među darovitim. U stvari, raste uverenje da se specifičnosti unutar grupe darovitih više ne mogu zanemarivati. Razlikujući izuzetno i umereno (ili srednje) darovitu decu i mlade, Rodel (Roedel, 1984) specifikuje osam tipova razvojnih problema koji su vezani za izuzetno darovitu decu i mlade. Rodel smatra da se ranjivost izuzetno darovite dece i mladih zasniva na neslaganju između nivoa njihovog razvoja i očekivanja njihove okoline i društva uopšte. Glavni problemi leže u neujednačenom razvoju, perfekcionizmu, izuzetnoj senzitivnosti, samodefinisanju, alijeniranosti, očekivanjima odraslih, neodgovarajućoj okolini i konfliktu uloga kome su daroviti mladi izloženi.

Prvi izvor frustracija je *neujednačen razvoj*. Detetov duh je sposoban da zamišlja i projektuje izuzetna dela, ali njegove niže fizičke i socijalne veštine još uvek ne dozvoljavaju stvaranje tih dela. Zavedeni snagom dečjih misli, roditelji i nastavnici mogu biti vrlo iznenađeni socijalnom nezrelošću i drugim, inače normalnim, uzrasnim karakteristikama izuzetno darovite dece. Obrnuto, neprimećivanje i potcenjivanje detetovih sposobnosti povlači pad detetovog samopoštovanja, razvijanje nepoverenja prema drugima, itd.

Unutrašnja *težnja ka savršenstvu* okuplja i pokreće veliku energiju vodeći izuzetno darovitu decu ka izuzetnim postignućima, što je povoljna posledica perfekcionizma. Međutim, stalna usmerenost ka savršenstvu, postav-

ljanje nerealnih ciljeva navodi mnogu izuzetnu decu na sumnju u vrednost konstantno visokih ocena koje dobijaju za aktivnosti u kojima se različito troše i ne ulažu maksimum. Može doći do toga da doživljavaju sebe kao neuspešne i propate sve nedaće doživljenog neuspeha i kada su, u stvari, vrlo uspešna.

*Očekivanja*, koja *odrasle osobe* iz okoline darovite dece imaju u vezi sa njima, predstavljaju sledeći izvor problema. Gradeći svoja očekivanja na veličini i raznovrsnosti ispoljenih, a još više naslućenih, talenata darovite dece, roditelji i nastavnici zahtevaju od izuzetno darovite dece da žive u skladu sa svojim mogućnostima, da maksimalno rade na svim svojim talentima. Međutim, postoje neprelazne granice u količini vremena koje se može posvetiti ovim aktivnostima. Poseban problem je što ove aktivnosti mogu ići na račun nekih drugih, razvojno značajnih aktivnosti, pa i protiv detetovih interesovanja.

*Izuzetna osetljivost* darovite dece stvara nove probleme u njihovoj komunikaciji sa okolinom. Ekstra-osetljivost navodi izuzetno darovitu decu da prejako i pogrešno percipiraju i tumače pojave oko sebe, da opazaju socijalno odbacivanje i tamo gde ga stvarno nije bilo, da reaguju jače od ostalih i da svoje drugačije reakcije dožive kao nedostatak, potvrdu toga da nešto nije u redu s njima. Preosetljivost darovite dece već na mladim uzrastima može dovesti do razočaranja i razvoja nekih nepovoljnih osobina kao što je, na primer, cinizam.

Lični perfekcionizam darovitih mladih i neodgovarajuća očekivanja okoline mogu značajno da otežaju razvoj identiteta, tako da kriza identiteta bude dublja i teža kod izuzetno darovitih adolescenata nego srednje darovitih. Odlučivanje izuzetno darovitih adolescenata o tome u kom pravcu da usmere svoj duh i angažuju svoje talente nije ni lako ni jednostavno, naprotiv može biti vrlo bolno. Uz sve ovo, proces *samodefinisanja* započinje ranije kod darovitih mladih, a još ranije kod izuzetno darovitih.

*Izolovanost* izuzetno darovite dece je sledeći problem. Izuzetno darovita deca imaju teškoće da nađu drugove među svojim vršnjacima koji su istog mentalnog uzrasta, sa kojima mogu da komuniciraju o temama od zajedničkog interesa. Ova deca teško opstaju kao vođe jer se suviše razlikuju od ostalih, pa im preostaje da se povlače iz socijalne interakcije. Nedostatak interakcije na mladim uzrastima onemogućava izuzetno darovitu decu da kroz konkretno iskustvo nauče veštine koje su im potrebne za uspešnu interakciju sa okolinom. Pored svega ovoga, tipično neujednačen razvoj ra-



zličitih sposobnosti tera darovitu decu da traže različite drugove za različite aktivnosti, a što dalje komplikuje odnose sa drugovima.

*Neadekvatna okolina*, naročito neadekvatna obrazovna okolina, predstavlja izvor nerešivih problema za darovite učenike. Uopšte uzev, što se darovit učenik više razlikuje od svoje okoline, znači što je više darovit, veća je verovatnoća da okolina neće adekvatno odgovoriti njegovim potrebama. Čak i kada škole imaju poseban tretman darovitih učenika, nevažavanje razlika među njima (što je inače tipična situacija) čini ponuđeni program, primenjene oblike rada, brzinu rada neadekvatnim. O težini problema govori poređenje ovakvog školskog tretmana darovitih učenika sa položajem prosečnih učenika u specijalnim odeljenjima (koja su namenjena retardiranoj deci).

Veliku opasnost za izuzetno darovite adolescente predstavlja *konflikt uloga* sa kojim se susreću. Daroviti mladi imaju snažnu potrebu da ispolje, ostvare svoje mogućnosti. Međutim, daroviti mladi imaju i niz obeležja (kao što su pripadanje određenom uzrastu, polu, socio-kulturnoj sredini) u vezi s kojima postoje određena očekivanja društva, stereotipna i u suprotnosti sa ispoljavanjem i razvijanjem određenih talenata. Često uloge koje mladi usvajaju postavljaju takve zahteve pred njih koji otežavaju razvoj njihovih talenata (na primer, ženska uloga je u suprotnosti sa razvijanjem talenta za matematiku).

Do sada smo se upoznali sa nekoliko modela socio-emocionalnog razvoja darovite dece i mladih. Autori koji smatraju da darovita deca i adolescenti dele probleme u socio-emocionalnom razvoju sa svojim nedarovitim vršnjacima tvrde da daroviti mladi samo jače i burnije doživljavaju uobičajene teškoće sa kojima se susreću svi. U adolescenciji to bi bilo sticanje nezavisnosti, samodefinisanje, usvajanje uloga, integrisanje identiteta. Drugi autori više insistiraju na specifičnim teškoćama koje imaju daroviti mladi, a koje izviru iz nemogućnosti usklađivanja njihove prirode (onoga što čini darovitost) i iskušenja u koje darovite mlade dovode zahtevi razvojnog perioda kroz koji prolaze. Tako, izuzetna osetljivost, sklonost perfekcionizmu, svest o različitosti, mogu da otežavaju komunikaciju sa okolinom, da vode u usamljivanje i izolaciju. Većina problema koji se pojavljuju u trećem slučaju, kada su razmatrane razlike unutar grupe darovitih, predstavlja, u stvari, ponavljanje nečeg što nam je poznato od ranije. Stoga smo skloni da, bez obzira što postoje izvesne razlike između izuzetno darovitih i umereno darovitih, smatramo da je posmatranje izuzetno darovitih samo omogućilo

otkrivanje tipičnijih i specifičnijih problema darovitih uopšte.

### 3.4. Zaključak

Već su prvi opisi darovitih osoba sadržavali niz neintelektualnih obeležja, osobina, ponašanja, potreba, interesovanja, itd. Analiza karakteristika koje se pripisuju darovitim pojedincima pokazuje da se ovi spiskovi u velikoj meri preklapaju. Ali ima i razlika, i to naročito u oblasti socijalnih i emocionalnih reakcija i ponašanja. U slučaju kada je darovitost tretirana kao jedinstven fenomen, daroviti pojedinci se opisuju psihosocijalnim karakteristikama koje ukazuju na prisustvo razvijenih socijalnih veština i uspešno snalaženje u socijalnim situacijama. Međutim, u slučaju kada se opisuju osobe darovite za pojedine oblasti, konstatuje se da darovita deca i mladi (sa izuzetkom darovitih za socijalne odnose i vodstvo) imaju manja socijalna interesovanja od svojih nedarovitih drugova, da su više usmereni na sebe, skloni izolaciji. Kompromisno rešenje nude autori koji ističu značaj individualnih razlika unutar grupe darovitih i razlikuju tipove darovitih sa povoljnim socijalnim karakteristikama (prihvaćeni, popularni, sigurni u sebe) i one sa nepovoljnim (odbaćeni, izolovani, anksiozni). Jedini je problem što je ova orijentacija novijeg datuma i tek predstoji ispitivanje stvarnog prisustva različitih tipova u realnosti kao i njihovo dalje definisanje.

Na pitanje da li darovita deca i mladi imaju specifične probleme u svom socio-emocionalnom razvoju dobijaju se, takođe, različiti odgovori. Neki autori tvrde da nema bitnih razlika između darovitih i nedarovitih, da daroviti mladi samo intenzivnije reaguju na razvojne probleme sa kojima se suočavaju svi na putu ka odraslosti. Najčešće se pominju sticanje nezavisnosti, usvajanje uloga, izgrađivanje identiteta. Na primer, tvrdi se da je kriza identiteta dublja kod darovitih adolescenata i da počinje ranije nego kod ostalih. Druga grupa autora govori o posebnim socijalnim i emocionalnim teškoćama koje su svojstvene samo darovitoj deci i mladima. Najčešće se ukazuje na izuzetnu osetljivost darovitih, njihov perfekcionizam, izolovanost, svest o različitosti. Svi autori ističu da se radi samo o mogućnosti da se ovi problemi jave, što znači da se oni ne moraju javiti kod svakog pojedinca, kao i da u celini, daroviti mladi ne moraju imati više problema u svom razvoju nego nedaroviti. U tumačenju problema na koje nailaze daroviti mladi redovno se polazi od njihovog naprednijeg kognitivnog funkcionisanja kojim se objašnjava njihov neusklađen razvoj, a zatim se neusklađen

razvoj vidi kao izvor problema za njihove odnose sa drugima (socijalno prilagođavanje) i sklad unutar njihove ličnosti (lično prilagođavanje). Razlozi se traže u neskladu između potreba darovite dece i mladih i mogućnosti i spremnosti okoline da na njih odgovori. Po pravilu, sredina obraća veću pažnju na kognitivne nego socijalne i emotivne potrebe darovite dece i mladih.

U delu koji sledi prikazaćemo rezultate konkretnih istraživanja o problemima u psihosocijalnom i emotivnom razvoju darovite dece i adolescenata. Na taj način imaćemo priliku da proverimo modele o kojima smo ovde govorili i da preciznije odredimo kakvi su problemi sa kojima se susreću daroviti: koliko su opšti, sa kojom učestalošću i u kom intenzitetu se javljaju u darovitoj populaciji, i zavisno od dobijenih rezultata kakav tretman zaslužuju.

#### 4. PREGLED ISTRAŽIVANJA O PROBLEMIMA SOCIJALNOG I EMOCIONALNOG PRILAGOĐAVANJA DAROVITE DECE I MLADIH

Od davnina su daroviti pojedinci doživljavani i opisivani kao neobični, ekscentrični, skloni devijantnom pa i patološkom ponašanju, nezainteresovani za ljude oko sebe. Istraživački rad na ispitivanju problema socijalnog i emocionalnog prilagođavanja darovitih počeo je pre sedamdeset godina. Prvo veliko istraživanje otkriva značajnu prednost intelektualno superiorne dece u odnosu na populacijski prosek u emocionalnoj stabilnosti, socijalnoj zrelosti, fizičkom zdravlju i kondiciji, akademskom uspehu i ukupnom životnom uspehu (Terman, 1928). Navedeni nalazi ruše mit o socijalnoj inferiornosti darovitih i njihovoj sklonosti ka duševnim bolestima, ali ubrzo postaju osnova za razvijanje suprotnog uverenja o opštoj superiornosti darovitih. Međutim, istina je da su u istom istraživanju, kod jednog broja darovitih ispitanika, konstatovane teškoće socijalne i emocionalne prirode. Posle dvadesetogodišnjeg praćenja, kada su ispitanici imali prosečno trideset godina, situacija je bila sledeća: oko 15% darovitih ispoljavalo je znake neprilagođenosti, 4% ozbiljne smetnje, a između 1% i 2% ispitanika se odalo alkoholizmu, delinkvenciji ili su postali homoseksualci (Terman, 1959).

Usledila su mnoga istraživanja koja su dolazila do raznorodnih rezultata. Već prvi koraci u pokušaju pravljenja pregleda istraživanja o problemima socijalnog i emocionalnog prilagođavanja darovite dece i mladih otkrivaju nam da ovih istraživanja, u celini gledano, ima puno i da je njihovo upoređivanje i sumiranje dobijenih rezultata vrlo teško<sup>\*</sup>. Faktori koji otežavaju uporedivost istraživanja često se mogu upotrebiti za objašnjenje nekonzistentnosti rezultata.

<sup>\*</sup> Ovde se misli na inostrane radove.

Prvu teškoću predstavlja različito određivanje darovitosti. Kada se u istraživanje uključe ispitanici koji su izabrani na osnovu različitih pokazatelja i kriterijuma darovitosti, nije jasno da li su rezultati istraživanja posledica ovih razlika, ili nekih drugih uslova koji predstavljaju predmet interesovanja istraživača u konkretnom istraživanju.

Sledeći faktor koji utiče na rezultate istraživanja jeste u odnosu na koga se posmatraju socio-emocionalni problemi sa kojima se susreću daroviti. Daroviti ispitanici se porede sa svojim nedarovitim vršnjacima ili nedarovitim starijim osobama zbog ideje o ranijem sazrevanju darovite dece i očekivanja da će biti sličniji starijima nego nedarovitoj deci svojih godina (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988). U nekim istraživanjima daroviti se porede sa populacijskim prosecima koje nudi statistika o osobama istog uzrasta, pola, iz iste sredine. Često se poređenja vrše sa uzorcima na kojima je izvršena standardizacija upotrebljenog instrumenta, a ponekad se iz klasa iz kojih su izdvojeni daroviti (kao što su, na primer, odeljenja u školi) formiraju grupe za poređenje. Ove grupe nastaju slučajnim izborom od svih preostalih ili po određenom kriterijumu (kao što je, na primer, nivo sposobnosti). U drugom slučaju, daroviti učenici se posmatraju u odnosu na učenike prosečnih ili ispodprosečnih sposobnosti.

Značajan faktor od koga zavisi do kakvih rezultata će određeno istraživanje doći i koliko će biti moguće da se ti rezultati uporede sa rezultatima drugih istraživanja, predstavlja određenje varijabli socijalnog i emocionalnog prilagodavanja i način njihovog merenja. Ovde, takođe, postoji velika raznovrsnost. Izvode se istraživanja o karakteristikama darovitih pojedinaца čije prisustvo može da izaziva ili sprečava pojavljivanje problema u odnosima sa okolinom i unutar ličnosti (socijalna inteligencija, self-koncept, crte ličnosti), o komunikaciji darovitih sa njihovom okolinom (odnosi u porodici, odnosi u školi) i o uslovima u kojima daroviti žive (sredina, socio-ekonomska pripadnost, kulturni nivo).

Rezultati istraživanja zavise i od izvora od kojih se prikupljaju podaci. Najčešće, izvori podataka su sama deca čiji se socio-emocionalni razvoj proučava, članovi njihovih porodica, njihovi drugovi i nastavnici. Istraživanja u kojima su korišćeni razni izvori otkrivaju da oni često daju različite odgovore, tako da se može dobiti različita slika o prilagođenosti dece ako su ispitivani njihovi roditelji ili nastavnici, na primer.

Istraživanja koja ćemo ovde prikazati uslovno grupišemo po oblastima psihosocijalnog i emocionalnog razvoja na osnovu vrste problema kojima

su se bavila: socijalna inteligencija darovite dece i mladih, njihovi odnosi sa drugovima, odnosi sa roditeljima i drugim članovima porodice, self-koncept i druge mere ličnog prilagodavanja. Napominjemo da su rezultati istraživanja o pojedinim problemima međusobno isprepletani kao što su i same oblasti koje smo razlikovali. Zbog ranije pominjanih teškoća, kod svakog ispitivanja biće naznačeni način na koji su izabrani daroviti ispitanici, sa kim su oni poređeni i kako su određeni nedaroviti ispitanici.

#### *4.1. Socijalna inteligencija*

Socijalnu inteligenciju čine sposobnost tačnog uviđanja odnosa između drugih ljudi, odnosa drugih prema osobi, razumevanje postupaka ljudi i njihovog psihičkog stanja za vreme tih postupaka, pravilno reagovanje na postupke drugih i preuzimanje potrebne inicijative u socijalnim odnosima (Vučić, 1981, str. 16). Mada socijalna inteligencija pored kognitivnih aspekata uključuje i delatne komponente, istraživači se uglavnom posvećuju ispitivanju prvih. Tako se u literaturi češće susreće pojam socijalne kognicije. Socijalna kognicija se odnosi na detetovo logičko razumevanje drugih osoba bez obzira na osećanja koja ono ima prema njima. Socijalna kognicija je razumevanje perspektive drugog, njegovih misli i namera; značajna je za moralno suđenje, prihvatanje perspektive drugog, igru i komunikaciju (Abroms, 1985). Iz toga što inteligencija i socijalna kognicija zahtevaju sposobnost perceptivnog rešavanja problema, izvedena je ideja da intelektualno darovita deca imaju visoku socijalnu kogniciju.

Uključivanje u ispitivanje mladih uzrasta omogućava praćenje procesa usvajanja socijalnih znanja i ispoljavanja socijalnog ponašanja od samih početaka i jednostavnih formi pojavljivanja te se zato preporučuje, ali je ograničeno teškoćama oko određivanja i merenja darovitosti na ovim uzrastima. Mada se istraživanjima koja slede mogu uputiti zamerke na upotrebljene mere (kao što je izračunavanje količnika inteligencije na uzrastu od tri, četiri i pet godina), navodimo ih kao retke primere gde se tragalo za odnosom između darovitosti, socijalnih sposobnosti i socijalnog ponašanja. U prvom istraživanju, koje je urađeno na dvadesetoro trogodišnjaka, ispitivanja je prediktivna moć njihovih opštih sposobnosti i socijalne kognicije za količinu prosocijalnog ponašanja koje ispoljavaju (Abroms & Gollin, 1980). Utvrđeno je da su mere inteligencije bile bolji prediktor prosocijalnog ponašanja, ponašanja usmerenog ka dobrobiti drugih koje se ispoljavalo u

igri, od sposobnosti prihvatanja perspektive drugog (što je bila mera socijalne kognicije). Međutim, posle pola godine, na osnovu inteligencije dece nije moglo da se predvidi njihovo prosocijalno ponašanje. Moguće je da je razlog za ovo taj što inteligencija nije povezana sa prosocijalnim ponašanjem dece, ali je moguće i da su rezultati posledica nepouzdanih mera opštih sposobnosti ili spornih mera socijalne kognicije, odnosno prosocijalnog ponašanja.

U sledećem istraživanju ispitivan je odnos između inteligencije i socijalnog znanja i između inteligencije i socijalnog ponašanja preko procena vaspitača i posmatranja dečije slobodne igre (Roedell, prema: Austin & Draper, 1981). U ispitivanje je uključeno trideset dvoje izuzetne dece uzrasta od tri do šest godina. Utvrđeno je da su ispitivana deca imala više znanja o odnosima među ljudima od svojih prosečnih vršnjaka ali da nisu ispoljavala više interesovanja i razumevanja za druge u konkretnom ponašanju.

Za razliku od prethodno opisanih istraživanja u kojima je izračunavan količnik inteligencije kao mera darovitosti dece, u narednom istraživanju kriterijum darovitosti je bio sposobnost čitanja na predškolskom uzrastu (Scott & Brayant, prema: Austin & Draper, 1981). Ovde su deca koja znaju da čitaju (darovita grupa) poređena u pogledu socijalnih znanja i socijalnog ponašanja sa decom koja još nisu naučila da čitaju (nedarovita grupa). Istraživači nalaze značajnu pozitivnu korelaciju između socijalnih znanja i socijalnog ponašanja pri čemu daroviti imaju znatno više socijalnih znanja, pokazuju znatno veće poznavanje pravila odraslih i drugih aspekata socijalnih odnosa od nedarovitih.

Sposobnost korektnog opažanja interpersonalne okoline je glavna veština kod interpersonalne senzitivnosti. Riči, Bernard i Šercer (Ritchie, Bernard & Shertzer, 1982) ocenjuju da literatura potvrđuje da darovita deca poseduju superiornu sposobnost u interpersonalnoj senzitivnosti i da razvijaju tu sposobnost na ranom uzrastu, ali su nalazi njihovog istraživanja u suprotnosti sa ovom ocenom. Upoređujući grupu akademski talentovanih desetogodišnjaka ( $N = 17$ ) sa grupom prosečnih desetogodišnjaka ( $N = 15$ ) i grupom dvanaestogodišnjih prosečnih učenika ( $N = 20$ ), Riči, Bernard i Šercer nalaze da se desetogodišnji talentovani učenici ne razlikuju značajno na merama interpersonalne senzitivnosti od svojih prosečnih vršnjaka niti od starijih prosečnih učenika, dok su se stariji prosečni učenici

razlikovali od mladih prosečnih učenika.\* Autori su zaključili da nije jasno da li su darovita deca posedovala nešto viši nivo interpersonalne senzitivnosti od svojih prosečnih vršnjaka, čime su se približili starijim prosečnim učenicima, ili su prilikom odgovaranja na upitnik samo iskoristila svoju superiornu inteligenciju.

Slede rezultati jednog istraživanja iz naše sredine koje nije radeno na darovitoj deci, ali bi se moglo protumačiti kao potvrda ideje o višoj socijalnoj kogniciji i višoj interpersonalnoj senzitivnosti inteligentnije dece. Radi se o većem uvidu i boljem poznavanju sopstvenog položaja u razredu. U okviru ispitivanja socijalne percepcije, Smiljanić-Čolanović (1976) je utvrdila da su inteligentniji učenici, na uzrastu od deset i trinaest godina, tačnije opazali svoju socijalnu prihvaćenost nego manje inteligentni, odnosno da inteligentniji učenici ne precenjuju svoj sociometrijski status u onolikoj meri u kojoj to čine manje inteligentni.

Zbog već pomenutog značaja socijalne kognicije za moralno suđenje osvrnućemo se na istraživanja u kojima je ispitivan nivo moralnog suđenja kod darovitih i nedarovitih mladih sa očekivanjem da će daroviti ispoljiti više nivoa. Karnes i Braun (Karnes & Brown, 1981) su utvrdili značajnu ali nisku korelaciju između nivoa moralnog suđenja kod dece i njihovog količnika inteligencije sa Stanford-Bineovog testa inteligencije ( $r = 0,31$ ) i sa Revidiranog Vekslerovog testa za decu ( $r = 0,14$ ). Tan-Vilman i Guteridž (Tan-Willman & Gutteridge, 1981) čak tvrde da nema veze između darovitosti i nivoa moralnog suđenja. Akademski daroviti adolescenti ne pokazuju više nivoa moralnog suđenja od svojih vršnjaka iz opšte populacije, mada je utvrđeno da daroviti mladi počinju ranije da se interesuju za pitanja morala i vrednosti, iz čega bi se moglo pretpostaviti da imaju i više znanja o ovim pitanjima i da će suditi na višem nivou.

U celini, moglo bi se reći da korelacije između socijalne kognicije i darovitosti i darovitosti i prosocijalnog ponašanja nisu tako visoke da bi se mogle smatrati dokazom ideje da su intelektualno darovita deca superiorna u odnosu na prosečnu u različitim aspektima socijalne inteligencije, naročito ne u samom socijalnom ponašanju.

\* Interpersonalna senzitivnost je merena preko sposobnosti opažanja emocija kod drugih, opažanja skrivenih namera kod drugih, nesaglasnosti, odbrane, neosetljivosti, itd. Detaljniji opis upotrebljenog instrumenta dat je u delu o identifikaciji darovitosti (glava 2).

#### 4.2. Odnosi sa drugovima

Ispitivanje odnosa darovite dece i mladih sa njihovim drugovima odnose se na popularnost među drugovima, broj drugova i prijatelja koje imaju, status u razrednom kolektivu i drugim grupama kojima pripadaju, karakteristike onih sa kojima se družu, itd.

Istraživanja o popularnosti darovite dece među drugovima su najčešća. Penter (Painter, prema: Austin & Draper, 1981) je ispitivao popularnost darovite dece među njihovim vršnjacima upoređujući grupu darovitih učenika prvog razreda ( $N = 73$ ;  $IQ = 141-213$  na Stanford-Bineovom testu inteligencije) sa odgovarajućom grupom prosečne dece ( $N = 64$ ; prosečni  $IQ = 116$ ). Na osnovu dobijenih odgovora, autor je zaključio da deca iz darovite i prosečne grupe pokazuju jednako interesovanje da budu sa drugom decom. Međutim, nastavnici su ocenili darovitu grupu kao manje popularnu i više socijalno izolovanu od nedarovite. A roditelji su navodili značajno češće preferencije darovite dece za druženje sa starijim drugovima. Penter je izveo zaključak da su nastavnici, prilikom davanja svojih ocena, imali u vidu samo druženje između učenika u okviru razreda, dok su darovita deca nalazila prijatelje izvan svog razreda (o čemu svedoče odgovori roditelja).

Galager i Krauder (Gallagher & Crowder, 1957) nalaze da je darovita grupa učenika drugog, trećeg, četvrtog i petog razreda osnovne škole ( $N = 35$ ,  $IQ \geq 150$  na Stanford-Bineovom testu inteligencije) značajno popularnija od ostalih učenika. I nastavnici su ocenili darovitu grupu kao popularniju, ali su njihovi odgovori ukazivali i na usamljenost jednog malog broja ispitane darovite dece. Gras i But (Grace & Booth, prema: Austin & Draper, 1981) su ispitivali popularnost darovite dece poredeći darovite i nedarovite učenike od prvog do šestog razreda. Grupe su formirane od učenika koji su postigli 5% najviših i 5% najnižih skorova na testu inteligencije (Ajova test bazičnih veština) u svakom od izabranih razreda. Na osnovu rezultata koje su dobili, autori su zaključili da se u toku osnovne škole daroviti učenici više biraju za prijatelje u odnosu na ostale učenike. Postignuće i sociometrijski status među drugovima značajno su povezani kada se ispituju socijalni odnosi (kriterijum druženje) i kada se ispituju akademski odnosi (kriterijum obavljanje školskih aktivnosti) (Porterfield & Schiliching, prema: Austin & Draper, 1981).

Miler (Miller, u: *O talentovanim*, 1973) je, ispitujući intelektualno darovite učenike četvrtog i šestog razreda osnovne škole ( $IQ = 120-140$ ), našao da su superiorna deca za svoje prijatelje češće birala drugu superiornu decu nego prosečnu i retardiranu decu. Na mlađim uzrastima superiorna deca su pravila više klika međusobno. Ali druga istraživanja govore i suprotno. Ispitivanje 169 učenika i 181 učenice petog razreda iz jedanaest njujorških škola nije potvrdilo da se intelektualno superiorni učenici više družu međusobno nego sa ostalim učenicima. Broj klika koje stvaraju daroviti učenici međusobno nije se razlikovao od klika koje prave sa ostalim nedarovitim učenicima (Silverstein, u: *O talentovanim*, 1973).

Friman (Freeman, 1979) je svojim ispitivanjem obuhvatila dve grupe po sedamdesetoro intelektualno darovite dece (prosečni  $IQ = 147$  na Stanford-Bineovom testu inteligencije), uzrasta od pet do šesnaest godina, od kojih su jedni bili prepoznati i označeni kao daroviti od strane svojih roditelja (grupa etiketiranih darovitih) a drugi ne (grupa neetiketiranih darovitih). Ove grupe su poređene međusobno, i sa trećom grupom nedarovite dece, koja su izabrana slučajnim izborom od preostalih učenika iz odeljenja iz kojih su uzimani daroviti učenici (normalna grupa prosečnih sposobnosti). Navešćemo samo neke od osnovnih nalaza u vezi druženja i adaptiranosti darovitih. Kod darovite dece je u većoj meri nego kod nedarovite prisutno osećanje različitosti; ona su više nezavisna; imaju manji broj prijatelja, a među prijateljima više starijih od sebe nego nedarovita. Neka darovita deca nemaju prijatelja uopšte i nema dokaza da su zbog toga nesrećna. U celini, samo mali broj darovitih ima probleme, a ti problemi se uvek mogu povezati sa mnogim nepovoljnim uticajima iz okoline.

Friman izričito naglašava da samo prisustvo visokih intelektualnih sposobnosti nije uzrok poremećaja. Etiketiranje darovitih bi se moglo smatrati jednim od uzroka, prema nalazima ovog istraživanja. Kada se uporede darovita i nedarovita deca nema značajnih razlika u adaptiranosti na školsku sredinu, na osnovu izjava njihovih nastavnika. Međutim, prema istom izvoru, etiketirana darovita deca su mnogo manje adaptirana od neetiketirane darovite i prosečne dece. Prema izjavama roditelja, etiketirana darovita deca imaju više ličnih problema i teškoća u komunikaciji sa svojom okolinom od neetiketirane darovite dece. Kao što darovita deca imaju manje prijatelja od nedarovite tako etiketirana darovita deca imaju manje prijatelja od neetiketirane darovite i prosečne dece. Autor zaključuje da darovita deca i mladi imaju manji broj prijatelja što je viši količnik nji-

hove inteligencije. Veliki problem za usvajanje iznetih nalaza predstavlja kriterijum po kome su izabrana etiketirana darovita deca. Podsećamo da je to bilo članstvo roditelja u nacionalnoj organizaciji roditelja darovite dece. S obzirom na delatnost organizacije moguće je da su se roditelji uključivali u nju baš zbog problema koje njihovo dete već ima, kao i da su ovi roditelji lično nezadovoljni i frustrirani, sa visokim zahtevima i očekivanjima, vrlo senzitivni, sami imali, videli pa i stvarali probleme u vezi sa svojom darovitim decom.

Iz naše sredine možemo da navedemo nalaze istraživanja o sociometrijskom statusu darovitih učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Đorđević (1979) je, mereći popularnost darovitih učenika četvrtog i sedmog razreda, ustanovila da su daroviti učenici kao grupa bili popularni među svojim vršnjacima, ali da oni sami ne misle tako o svom položaju. Koren (1980), na osnovu četvorogodišnjeg praćenja 558 darovitih učenika kroz srednju školu, zaključuje da daroviti učenici kao grupa imaju visok sociometrijski status u razredu. Sociometrijski status darovitih učenika procenjivale su njihove razredne starešine. Bilo je 58% popularnih darovitih učenika, 7% izrazitih vođa i manje od 2% odbačenih. Od ostalih podataka koji su prikupljeni izdajamo još jedan koji je značajan za odnose sa drugovima. Na osnovu izjava roditelja, oko 29% darovitih mladića i devojaka iz uzorka najradije provodi svoje slobodno vreme u samoći.

Istraživanja otkrivaju da na odnose darovite dece i mladih sa njihovim drugovima utiču mnogi faktori. Kao jedan od najznačajnijih faktora pojavljuje se nivo darovitosti. Još je Terman (Terman, 1928) utvrdio da je grupa učenika od trećeg do šestog razreda osnovne škole, čiji je količnik bio viši (prosečni IQ = 170), bila više usamljena od grupe sa nižom inteligencijom (prosečni IQ = 140). Visoko inteligentna deca školskog uzrasta (IQ  $\geq$  180) više se angažuju na individualnim, usamljeničkim aktivnostima radi čega se povlače u samoću (Hollingsworth, 1942). Deca sa vrlo visokom inteligencijom (IQ > 165) su nešto manje popularna od dece čija je inteligencija takođe visoka ali niža od inteligencije prve grupe (IQ = 150-165) (Gallagher, u: *O talentovanim*, 1973). Dakle, dok su viši nivoi inteligencije praćeni popularnošću u svom socijalnom okruženju, vrlo visoka inteligencija ima suprotan efekat.

Uzrast i pol darovite dece i mladih su, takođe, značajni za njihove odnose sa drugovima. Navodimo dva dostupna istraživanja iz Sjedinjenih Američkih Država. Kesler (Kaisler, prema: Austin & Draper, 1981) je, po-

redeći rejtinge koje su pravili dečaci i devojčice sa visokim sposobnostima i dečaci i devojčice sa niskim sposobnostima (ukupno 124 učenika nižih razreda srednje škole), utvrdio da je kod devojčica sa visokim sposobnostima bilo razlika u pogledu popularnosti. Dečaci su ispoljavali mnogo manje naklonosti prema darovitim nego nedarovitim devojčicama. Kod dečaka nije bilo značajne veze između visokih ocena i popularnosti. Da je sociometrijski status darovitog učenika u srednjoj školi niži od statusa sportskih zvezda dokazuje Kolman (Coleman, prema: Austin & Draper, 1981) ispitujući preko 8000 učenika od sedmog do desetog razreda u deset srednjih škola. Četvorogodišnje praćenje učenika je pokazalo da su sami izuzetni učenici (mladići) manje vrednovali svoje akademsko postignuće od sportskih rezultata svojih drugova iz razreda. Daroviti mladići su ipak uspevali da pri kraju srednje škole poboljšaju svoj status među drugovima, dok darovite devojke nisu.

Koren (1980) je u svom, već pomenutom radu, utvrdio da je sociometrijski status darovitih srednjoškolaca pod značajnim uticajem njihovog mesta stanovanja. Daroviti učenici iz grada su u povoljnijem položaju od darovitih učenika sa sela: popularniji su među svojim razrednim drugovima i češće su birani za vođe.

Kao značajan faktor koji utiče na odnose darovite dece sa njihovim drugovima pojavljuje se i doživljaj darovitog deteta o tome koliko se razlikuje od druge dece. Izdvajajući među darovitim učenicima osnovne škole grupu učenika koji izjavljuju da se osećaju različito od svoje okoline (što čini 37% učenika iz uzorka N = 172) Janos, Fang i Robinson (Janos, Fung & Robinson, 1981) nalaze da ova grupa u odnosu na ostale darovite učenike ima manji broj prijatelja, ređe se igra sa drugom decom i češće se druži sa nevršnjacima. U odgovorima roditelja, o problemima u ponašanju njihove darovite dece, nije bilo razlike s obzirom na prisustvo osećanja različitosti kod dece. Roditelji obe grupe dece na jednak način opisuju njihovo socijalno ponašanje.

Analizirajući istraživanja o odnosima darovitih adolescenata sa njihovim drugovima, Monks i Ferguson (Mönks & Ferguson, 1983) predlažu razlikovanje drugarskih odnosa sa vršnjacima od drugarskih odnosa sa onima koji su slični darovitim adolescentima (koji ispoljavaju ponašanja slične složenosti, isti nivo moralnog suđenja). Autori nalaze da odnosi darovitih adolescenata sa drugovima koji su im slični, nisu tako narušeni kao što su odnosi sa vršnjacima. Znači da problemi darovitih mladih leže u njihovim

odnosima sa drugovima koji su istog uzrasta, ali sa drugačijim sposobnostima i interesovanjima.

Obuhvatniju analizu istraživanja o odnosima darovite dece i mladih sa njihovim drugovima izvele su Ostin i Draper (Austin & Draper, 1981). Ovi autori ocenjuju da literatura o odnosima između darovite dece i njihovih drugova govori da darovita deca nisu obavezno popularnija od svojih vršnjaka prosečnih sposobnosti u predškolskom i ranoškolskom uzrastu. Ali, kako se darovita deca kreću kroz osnovnu školu (od nižih ka višim razredima) pojavljuje se pozitivna korelacija između količnika inteligencije i socijalne prihvaćenosti. Međutim, Ostin i Draper su uzdržane u tumačenju ovoga nalaza. Po njima, nije jasno da li su darovita deca češće birana zbog toga što poseduju određene osobine koje ih čine poželjnim prijateljima ili zato što kao najbolji učenici predstavljaju dominantne akademske vrednosti: od njih se može tražiti i dobiti pomoć u savladavanju školskih obaveza, a imaju i značajnu podršku nastavnika i roditelja. Isti autori ocenjuju da istraživanja pokazuju da sa prelaskom darovite dece u srednju školu dolazi do značajnih promena u odnosima sa drugovima. Daroviti adolescenti gube popularnost koji su uživali na mlađim uzrastima. Daroviti učenici ponovo osvajaju viši sociometrijski status pri kraju srednje škole, ali darovite učenice ne. Smatramo da se opisane relacije moraju proveriti i u drugim sredinama. Podsećamo da Koren (1980) nalazi visok sociometrijski status darovitih učenika u našim srednjim školama bez obzira na pol.

Jedini siguran zaključak o odnosima darovite dece i mladih sa njihovim drugovima, koji nalazimo i kod Ostin i Draper, a na koji nas navode rezultati dosadašnjih istraživanja i pregled koji smo napravili, jeste da postoji tendencija da darovita deca budu više socijalno prihvaćena od svojih nedarovitih vršnjaka. Međutim, odnos između darovitosti i popularnosti je vrlo složen i na njega utiču, između ostalog, nivo darovitosti, uzrast, pol i socio-ekonomski status.

### *4.3. Self-koncept i druge mere ličnog prilagođavanja*

Self-koncept kao integracija većeg broja posebnih slika o sebi koje osoba razvija na osnovu toga kako sama opaža i ocenjuje sebe i na osnovu reakcija drugih osoba na sebe, predstavlja značajnu varijablu za razvijanje pojedinca, bitnog organizatora potencijala koji on ima, njegove motivacije. Sornmen i Majkl (Saurenman & Michael, 1980) ističu da slab self-koncept

često umanjuje motivaciju i orijentaciju prema ciljevima. Koliko će darovita deca razviti svoje potencijale zavisi, između ostalog, i od njihovog self-koncepta. Kako darovita deca sebe doživljavaju i predstavljaju pred drugima značajno je za njihove emocionalne i socijalne reakcije i ponašanje i za stabilnost i sklad unutar njihove ličnosti, što je opet od značaja za njihovu komunikaciju sa okolinom.

Konstatujući da većina istraživanja nalazi pozitivan i visok self-koncept kod darovite dece, Leb i Džej (Loeb & Jay, 1987) izvode istraživanje u koje uključuju darovite (N = 125) i nedarovite (N = 102) učenike četvrtog, petog i šestog razreda. Ispitanici su imali od devet do dvanaest godina. Prikupljeni su podaci o self-konceptu, lokusu kontrole i zadovoljstvu sobom, a izvori podataka su bili sama deca, njihovi roditelji i nastavnici. Dobijeni odgovori se u izvesnoj meri razlikuju u zavisnosti od toga ko ih je dao. Nastavnici su opisivali darovite učenike tako kao da imaju manje problema od nedarovitih u pogledu agresije, depresije, nepoverenja, školskog rada, slaganja sa drugom decom i slaganja sa odraslima. Uočljivo je da su nastavnici ocenjivali da darovite devojčice ispoljavaju manje problema nego daroviti dečaci. Majke su bile umerenije u svojim ocenama od nastavnika i navodile su manji broj razlika između darovite i nedarovite dece nego što su to činili nastavnici. Majke darovite dece su imale značajno manje problema sa svojom decom u vezi sa obrazovanjem i učenjem nego majke nedarovite dece.\* Na odgovorima koje su dala sama deca pojavile su se značajne polne razlike. Darovite devojčice su opisivale sebe kao da imaju pozitivniji self-koncept i viši unutrašnji lokus kontrole nego nedarovite devojčice. Međutim, kod dečaka nisu nađene ovakve razlike. Naprotiv, u pogledu zadovoljstva sobom, daroviti dečaci su bili manje zadovoljni sobom nego nedaroviti (naročito u oblasti fizičke snage i agresivnosti).

Autori ovaj nalaz o razlikama između darovitih dečaka i devojčica pripisuju femininim crtama osnovnoškolskog postignuća. Nesklad između takvog postignuća koje ispoljavaju i njihove potrebe za više maskulinim postignućem (koje odlikuju agresivno, individualističko ponašanje, oslanjanje na samog sebe) kod darovitih dečaka snižava njihovo zadovoljstvo sobom. Međutim, prelaskom u srednju školu stvari se menjaju. Tu se više vrednuje muški stil postignuća čime Leb i Džej objašnjavaju probleme darovitih adolescentkinja u srednjoj školi. Sada su feminina uloga i identitet koji usvajaju

\* Značajne razlike su nađene u komunikaciji između majki i njihove darovite dece: majke darovite dece su češće koristile verbalnu komunikaciju i podsticale nezavisnost, a majke nedarovitih fizičku komunikaciju i tražile poslušnost.

darovite adolescentkinje u sukobu sa njihovim darovitim postignućem. Prema našem mišljenju, neophodno je da se i u drugim sredinama i kulturama izvedu istraživanja slična opisanom, kako bi se ispitala postojanost utvrđenih veza i upotrebljivost ponuđenog eksplanatornog modela.

Daroviti učenici, uzrasta trinaest i četrnaest godina, više prihvataju sebe nego što to čine njihovi nedaroviti vršnjaci (Hogan *et al.*, prema: Mönks & Ferguson, 1983). Matematički talentovani četrnaestogodišnji učenici osmog razreda imaju više skorove od svojih prosečnih drugova na samopoverenju na Kalifornijskom inventaru ličnosti i daju bolju sliku o sebi na čeklisti prideva (Stanley *et al.*, prema: Mönks & Ferguson, 1983).

Darovita deca i mladi razlikuju se na merama self-koncepta i međusobno. Prvi faktor koji razlikuje darovitu decu i mlade u pogledu self-koncepta jeste njihov školski uspeh. Istraživanja potvrđuju da darovita deca koja ne postižu odgovarajući uspeh u školi imaju značajno niži self-koncept od darovite dece koja postižu uspeh u skladu sa svojim sposobnostima (Maddux, Scheiber & Bass, 1982).

Sledeći bitan faktor koji utiče na self-koncept darovite dece je vrsta škole koju pohađaju. Mnoga istraživanja nalaze da kod darovite dece koja pohađaju poseban program, izdvojeno odeljenje ili posebne škole, dolazi do pogoršanja mišljenja o sebi (Maddux, Scheiber & Bass, 1982). Kolman i Fults (Coleman & Fults, 1982) nalaze da su daroviti učenici četvrtog, petog i šestog razreda (prosečni IQ = 136), koji su išli jedan dan nedeljno u izdvojeno odeljenje za darovite, imali lošije mišljenje o sebi od darovitih učenika koji su imali isto postignuće i bili predloženi za taj program ali ga nisu pohađali. Razlike su se održale u toku godine dok je trajalo istraživanje. Kod jednog broja darovitih učenika koji su napustili poseban program za darovite i vratili se samo na redovni, došlo je do poboljšanja mišljenja o sebi.

Koleman i Fults (Coleman & Fults, 1985) su ispitivali i razloge pogoršavanja mišljenja o sebi kod darovitih učenika prilikom prelaska na posebne programe za darovite. Ispitivanjem je obuhvaćeno 218 učenika četvrtog razreda koji su izabrani na osnovu školskog uspeha, testova postignuća i količnika inteligencije (IQ > 124). Self-koncept sve darovite dece bio je iznad proseka. Kada su svoje ispitanike podelili na one sa nižim i višim self-konceptom i nižim i višim količnikom inteligencije utvrdili su da lošije mišljenje o sebi imaju darovita deca koja su činila grupu sa (uslovno) nižim količnikom inteligencije, dok su promene kod onih sa višim sposobnostima

neznatne. Autori su zaključili da homogeno grupisanje darovitih učenika uprosečuje njihov self-koncept. Daroviti učenici sa višim intelektualnim sposobnostima u novom odeljenju u velikoj meri mogu da zadrže status izuzetnih, koji su imali u prethodnom običnom odeljenju, pa je i mišljenje koje imaju o sebi postojano i u skladu sa ovom situacijom. Daroviti učenici koji u novim uslovima ulaze u kategoriju učenika sa nižim sposobnostima imaju manje šansi da se probiju do vrha, što predstavlja osnovu za dileme i sumnje u ispravnost mišljenja koje imaju o sebi.

Mnogi nisu spremni da prihvate da je izdvajanje darovitih učenika iz obrazovnih razloga nepovoljno po njihovu ličnost. Maddux, Šajber i Bas (Maddux, Scheiber & Bass, 1982) su ispitivali pedeset petoro učenika koji su pohađali program za darovite uz redovno školovanje ("integrisani program") ili samo izdvojeni program ("neintegrisani program") i isto toliko darovitih, ali neetiketiranih učenika koji su pohađali samo redovnu nastavu. Daroviti učenici su imali povoljnije mišljenje o sebi od opšte populacije. Self-koncept učenika koji su pohađali program za darovite nije bio značajno nepovoljniji od self-koncepta učenika koji su pohađali samo redovnu nastavu. Nema značajnijih razlika u self-konceptu za oba ispitivana godišta (peti i šesti razred) između darovitih učenika koji su pohađali integrisani program od onih koji su pohađali neintegrisani program. Posle jednogodišnjeg pohađanja posebnog programa darovita grupa (učenici šestog razreda) imala je bolje mišljenje o sebi od učenika istog razreda iz šire populacije. U petom razredu nisu nađene razlike u self-konceptu, što su autori objasnili time da su ovi učenici tek počeli da pohađaju program. Utvrđena je veća socijalna distanca kod učenika petog razreda koji su izdvojeni za poseban program u odnosu na darovite iz integrisanog programa i neetiketirane darovite učenike. Autori su zaključili da početno smeštanje darovite dece u izdvojene programe može da ima nepovoljne posledice po njihov socijalni status, ali da nema podataka da identifikacija ili smeštanje darovite dece u izdvojeni ili integrisan program za darovite dovodi do pogoršavanja njihovog mišljenja o sebi.

Rešenje problema nude Ros i Parker (Ross & Parker, 1980) koji razlikuju akademski i socijalni self-koncept kao aspekte odgovorne za ponašanje u dvema bitnim sferama života darovitih učenika (u školskom učenju i socijalnim situacijama). Ajtemi koji sačinjavaju socijalni self-koncept mogli bi se opisati kao sposobnost lakog sklapanja prijateljstava, dok se akademski self-koncept može odrediti sintagmom "biti dobar đak". Subska-



le fizičkih sposobnosti, fizičkog izgleda, socijalnih odnosa, socijalnih vrlina i optimizma sačinjavaju skalu za merenje socijalnog self-koncepta, a subska-  
le konvergentnih sposobnosti, divergentnih sposobnosti, radnih navika i školskih predmeta skalu akademskog self-koncepta. Ispitanici su bili akademi-  
ski i intelektualno daroviti učenici petog, šestog, sedmog i osmog razreda (N = 147). Osnovni nalaz istraživanja je da je akademski self-koncept darovitih učenika pozitivniji od njihovog socijalnog self-koncepta. Ovo važi za sve ispitanike bez obzira na njihov pol i razred koji pohađaju. Daljnje analize otkrivaju da nema značajnih razlika ni u socijalnom ni u akademskom self-konceptu između darovitih učenika i učenika. Razlika u akademskom i socijalnom self-konceptu koja je prisutna na najnižem ispitivanom uzrastu (peti razred) ostaje konstantna na starijim uzrastima (šesti, sedmi i osmi razred), što znači da se s vremenom ne povećava. Autori skreću pažnju da poslednji zaključak treba uzeti s rezervom s obzirom da nije rađeno longitudinalno istraživanje.

Na osnovu iznetih rezultata može se zaključiti da darovita deca i mladi imaju pozitivniji self-koncept od nedarovitih. Sa prelaskom u posebna odeljenja i programe dolazi do izvesnog pogoršanja mišljenja o sebi kod darovitih učenika. Ali, veća oštećenja self-koncepta doživljavaju darovita deca koja u školi ne pokazuju odgovarajući visoki školski uspeh. U celini, darovita deca i mladi imaju razvijeno pozitivno mišljenje o sebi, povoljnu sliku o sebi, mada su više sigurni u svoje intelektualne nego socijalne sposobnosti.

#### *4.4. Odnosi sa roditeljima i drugim članovima porodice*

Za razvijanje detetovih sposobnosti i talenata posebno je značajno koliko su roditelji zainteresovani za rad na dečijim talentima i koliko se tome posvećuju prilikom podizanja dece (Freeman, 1979; Albert, 1980; Bloom, 1982, 1985). Darovitoj deci je potrebna podrška i podsticanje od strane njihovih roditelja (Domino, 1979). Ali nisu manje važni ni odnosi sa ostalim članovima porodice.

Sa ciljem da ispita odnose između darovitog deteta, njegove porodice i škole, Hakni (Hackney, 1981) je proučio diskusije koje su vodene sa roditeljima darovite dece. Izdvojeno je 5% učenika iz populacije za učešće u posebnim programima za darovite, a ispitivanjem su bili obuhvaćeni njihovi roditelji. Od roditelja je traženo prvo da napišu, a zatim da na zajedničkim

sastancima diskutuju, šta se sve promenilo u porodici sa otkrićem da je njen član darovito dete.

Roditelji su ukazali na mnoge teškoće koje su se pojavile. Otkriće darovitosti deteta delovalo je na stil života porodice, njene odnose sa okolinom i odnose sa školom, kao i na odnos roditelja prema sebi. Darovito dete je remetilo funkcionisanje porodice u pogledu podele uloge roditelja i uloge dece, u primeni discipline i odnosima prema ostaloj deci. Darovito dete je pojačavalo osećanje odgovornosti i straha kod roditelja da ne čine sve da pomognu njegov razvoj. Roditelji su govorili o specifičnoj organizaciji vremena, trudu i novcu neophodnom radi zadovoljavanja potreba darovitog deteta. Često je izveštavano o posebnim problemima u komunikaciji porodice koja ima darovito dete sa susedima, zbog velikih razlika i nemogućnosti međusobnog razumevanja i uklapanja. Bilo je i posebnih problema u odnosima sa školom, jer su roditelji bili vrlo kritični prema onome šta škola čini za njihovo darovito dete.

U sledećem istraživanju ispitivani su odnosi između darovite dece i njihovih roditelja i darovite i nedarovite dece iz jedne porodice. Belring i Koš (Ballering & Koch, 1984) su izvele ispitivanje na dvadeset porodica koje su imale dvadeset dvoje darovite dece (prosečni IQ = 141) i dvadeset petoro nedarovite dece (prosečni IQ = 115) uzrasta od šest do šesnaest godina. Porodice su izabrane tako da imaju najmanje dvoje dece, od kojih je jedno darovito (IQ  $\geq$  130 na WISC-R), da između dece postoji velika razlika u inteligenciji (D  $\geq$  10), da su roditelji u braku i da se dobro slažu. Pomoću upitnika merena su pozitivna i negativna osećanja u odnosima između dece i roditelja i dece međusobno. Evo najvažnijih nalaza ovog istraživanja. Darovita deca su više pripisivala negativna osećanja svojim odnosima sa nedarovitim bratom / sestrom nego što su činila nedarovita deca u istoj porodici. Nedarovita deca su izražavala pozitivnija osećanja u svojim odnosima sa svojim nedarovitim bratom / sestrom nego druga darovita deca u istoj porodici. Autori su zaključili da je darovitost selektivni faktor u porodičnim odnosima i da više utiče na odnose između dece (braće / sestara) nego između dece i roditelja.

Znatno složenije istraživanje, bar po broju i prirodi mera koje su u njemu upotrebljene, izvela je Grinie (Grenier, 1985). U ovom radu proučavani su samo odnosi između darovite i nedarovite dece, braće / sestara. Grinie je imala dvadeset sedam parova dece. Svaki par je iz jedne porodice pri čemu je jedno dete darovito (pohađa program za darovite) a drugo nedarovito.

vito. Odnosi su ispitivani upitnikom koji je obuhvatao kompeticiju i poređenje, koordinaciju, roditeljski tretman, sliku o sebi, komunikaciju i neslaganje. Najmlađa ispitivana deca imala su devet godina tako da nije bilo problema oko zadavanja upitnika. Grinie je utvrdila da je darovitost značajno povezana sa kompeticijom i poređenjem. Kod darovite dece uticaj kompeticije i poređenja je pozitivan, dok je kod nedarovite negativan. Kompeticija između dece je veća: (a) kada su deca istoga pola nego kada su različitog pola; (b) kada je starije dete darovito nego kada je mlađe darovito; (c) kada je darovito dete žensko nego kada je muško; i (d) kada je razlika u godinama između darovitog i nedarovitog deteta manja nego kada je veća. Nisu nađene značajne razlike između darovite i nedarovite dece u pogledu slike o sebi i roditeljskog tretmana. Kako deca percipiraju ponašanje roditelja prema njima bilo je značajno povezano sa odnosima među samom decom.

Nalaz Grinie o boljem slaganju između darovite i nedarovite braće / sestara što je veća razlika u godinama između njih, potvrđen je i u drugim istraživanjima (White, prema: Grenier, 1985). O uticaju položaja deteta u porodici (mlađe - starije) na odnose između darovite i nedarovite dece ima i suprotnih rezultata. Najveći poremećaji u porodici se dešavaju kada je darovito dete mlađe (Fisher, prema: Ballering & Koch, 1984). U porodicama koja imaju dva muška deteta, od kojih je jedno darovito, braća se bolje slažu kada je stariji inteligentniji nego kada je mlađi (Pfouts, prema: Ballering & Koch, 1984).

Poslednje istraživanje koje ćemo detaljnije prikazati odnosi se na značaj i ulogu porodičnih uslova u razvoju skladne i stabilne ličnosti darovite dece. Kornel i Grosberg (Cornell & Grossberg, 1987) su ispitivali vezu između porodične sredine u kojoj žive darovita deca i njihovog ličnog prilagodavanja. I u ovom istraživanju podaci su prikupljeni upitnikom. Upotrebjeno je osam skala ličnog prilagodavanja (nedisciplinovanost/slaba samokontrola, društvena nekompetentnost, internalizacija/somatski simptomi, kognitivni razvoj, samopoštovanje, akademsko samocenje i anksioznost) i deset skala za merenje porodične sredine (kohezija, otvorenost, konflikti, nezavisnost, orijentacija na postignuće, intelektualno-kulturna orijentacija, orijentacija na društvene aktivnosti i aktivnu rekreaciju, moralno-religiozna orijentacija, organizacija i kontrola). U ispitivanje je uključeno osamdeset troje darovite dece uzrasta od sedam do jedanaest godina (prosečni IQ = 139,9), njihovi roditelji i nastavnici.

Kada se uporede skorovi darovite dece na merama ličnog prilagodavanja sa normama koje postoje za upotrebljene instrumente, dobijaju se sledeće razlike. Darovita deca su bolje prilagođena na podskali za kognitivni razvoj (koju su popunjavali roditelji). Darovita deca pokazuju više samopoštovanje (na inventaru koji su sama popunila), nižu anksioznost (na skali koju su sama popunila) i više akademsko samocenje (na skali koju su popunili njihovi nastavnici). Kao najvažnije karakteristike porodične sredine za uspešno lično prilagođavanje darovite dece pojavljuju se: *kohezija* (stepen posvećenosti, pomoći i podrške koju članovi porodice pružaju jedni drugima), *otvorenost* (mera u kojoj su članovi porodice ohrabreni da deluju otvoreno i direktno izražavaju svoja osećanja) i *konflikti* (količina otvorenog izražavanja ljutnje, agresije i sukoba među članovima porodice). Sledi da je za detetovo prilagođavanje najvažniji kvalitet porodične interakcije koja treba da bude otvorena i kooperativna, sa izbegavanjem sukoba i slobodom za lično izražavanje da bi darovito dete postiglo dobru ličnu prilagođenost, a da su manje važne konkretne aktivnosti koje porodica preduzima i vrednosti koje neguje. Ovi nalazi su izuzetno značajni za praksu. Prava je šteta što slična istraživanja nisu izvedena sa decom starijih uzrasta, darovitim adolescentima i njihovim roditeljima i nastavnicima.

U celini, istraživači ocenjuju da nema dovoljno literature o interakciji roditelja sa darovitim decom i da ispitivanje ovog problema tek predstoji (Hackney, 1981). Istraživanja pokazuju da darovita deca imaju izvesne probleme u svojoj porodici, ali i da porodica ima probleme sa darovitim detetom. Moglo bi se reći da se darovita deca lakše i bolje sporazumevaju sa svojim roditeljima nego sa ostalim članovima svoje porodice, braćom i sestrama. Neki istraživači su vrlo oštri u svojim zaključcima. Jedan od takvih zaključaka je da su problemi u odnosima između darovite i ostale dece u porodici veći što su veće razlike u njihovoj inteligenciji (Sunderlin, prema: Ballering & Koch, 1984). Smatramo da je izneta tvrdnja suviše uopštena. Za odnose između darovite i nedarovite braće i sestara pored darovitosti značajni su položaj darovitog i nedarovitog deteta u porodici, uzrast, razlika u starosti i pol dece. U budućim istraživanjima bi trebalo da se obrati pažnja na ove varijable.

#### 4.5. Ostale mere socio-emocionalnog prilagodavanja

U poslednjem delu prikaza istraživanja o problemima socijalnog i emocionalnog prilagodavanja darovite dece i mladih iznećemo rezultate još nekoliko radova koje nismo mogli da prikazemo ranije pošto su prevazilazili naslove prethodnih odeljaka. U pitanju su istraživanja u kojima se tragalo za većim brojem opštijih pokazatelja socijalnog i emocionalnog ponašanja.

Uočavamo da su socijalne osobine darovitih često ispitivane Kalifornijskim psihološkim inventarom (CPI). Slede rezultati nekoliko istraživanja sa ovim instrumentom. U prvom istraživanju koje pominjemo, upoređivani su daroviti i prosečni učenici osnovne škole, odnosno njihovi profili sa Kalifornijskog testa ličnosti i skorovi na skalama dečijih socijalnih stavova i vrednosti (Lehman & Erdwins, 1981). Ispitivane su jedna darovita i dve prosečne grupe učenika. Prvu grupu su činili daroviti učenici trećeg razreda (N = 16, prosečni IQ = 152,6 na Stanford-Bineovom testu inteligencije), drugu grupu prosečni učenici trećeg razreda (N = 16, IQ = 90-110), a treću grupu prosečni učenici šestog razreda (N = 16) koji su stariji od darovitih učenika trećeg razreda po godinama ali su istog mentalnog uzrasta. Na merama lične i socijalne prilagodivosti daroviti mlađi učenici više liče na starije učenike nego na svoje vršnjake. Značajne razlike se pojavljuju na osećanju lične vrednosti i socijalnim veštinama. Ipak, na nekim merama, kao što su neurotični simptomi i kooperacija, daroviti učenici su sličniji svojim prosečnim vršnjacima nego starijim prosečnim učenicima. Ali, darovita grupa se na nekim merama razlikovala i od obe prosečne grupe (na samoocenjenju, osećanju lične slobode, spremnosti na kompromis, jednakosti učešća). Na osnovu dobijenih rezultata, autori su izveli zaključak da darovita deca imaju pozitivnija osećanja prema sebi, zreliju interakciju sa okolinom i bolje odnose sa drugovima u odnosu na prosečnu decu. Pošto su analizirale i niz drugih istraživanja, Lehman i Erdwins su zaključile da nema podataka o većim emocionalnim poremećajima u darovitoj populaciji. Mali broj ispitanika predstavlja nepovoljnu okolnost za uopštavanje njihovih rezultata. Ima i drugih zamerki. Neke analize otkrivaju nepravilnosti u izvodenju istraživanja: daroviti učenici su ispitivani individualno, a prosečni grupno (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988).

U naredna tri istraživanja Kalifornijski psihološki inventar je upotrebljen na starijim uzrastima (Lessinger & Martinson, Haier & Denham, Purkey, prema: Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988). Ovi radovi pot-

vrđuju razlike između darovitih i nedarovitih i ukazuju na značaj pola za ispitivane karakteristike. U prvom slučaju, utvrđeno je da daroviti dečaci, učenici osmog razreda (oni koji pohađaju program za darovite), imaju povoljnije karakteristike na svim skalama CPI od prosečne grupe svojih vršnjaka. Darovite devojčice, takođe imaju više skorova na subskalama CPI, izuzev femininosti, u odnosu na slučajni uzorak devojčica odgovarajućeg uzrasta. U drugom slučaju, matematički talentovani učenici (visoki skorovi sa SAT-M) osmog razreda razlikuje se na merama CPI u celini od grupa odgovarajućeg uzrasta i pola na kojima je instrument standardizovan. Matematički talentovani dečaci imaju značajno više skorove na postignuću preko nezavisnosti, fleksibilnosti i adaptibilnosti od nentalentovanih. Njihove drugarice, matematički talentovane devojčice, imaju značajno više skorove od nentalentovanih na postignuću preko nezavisnosti i značajno niže na postignuću putem konformiranja, socijalizacije i femininosti. U poslednjem istraživanju, stariji daroviti adolescenti su imali značajno više skorove na većini skala CPI od nedarovitih, osim socijalizacije i femininosti za mladiće, i socijalizacije, samokontrole i femininosti, za devojke.

U istraživanju koje je Koren (1980) izveo, ispitivani su daroviti učenici sedmog i osmog razreda. Predmet ispitivanja su bile patološke osobine koje su značajne za socijalno i emocionalno ponašanje pojedinca, a korišćen je Test osamnaest personalnih faktora (PF-18) čiji je autor Momirović (1971). Test se sastoji od skala: anksioznosti, fobičnosti, opsesivnosti, kompulsivnosti, inhibitorne konverzije, senzorne konverzije, motorne konverzije, kardiovaskularne konverzije, gastrointestinalne konverzije, respiratorne konverzije, hipersenzitivnosti, depresivnosti, hipohondričnosti, impulsivnosti, šizoidnosti, paranoidnosti, agresivnosti i hipomaničnih reakcija. Ispitivanje je pokazalo da su daroviti mladići i devojke u većini izmerenih osobina oko proseka koji su utvrđeni pri standardizaciji testa za uzorke iz normalne populacije. Na agresivnosti i hipomaničnim reakcijama daroviti učenici su ispod proseka, što sve zajedno govori o odsustvu patologije kod njih.

Reynolds i Bredli (Reynolds & Bradley, 1983) su ispitivali emocionalnu stabilnost intelektualno superiornih učenika koji su poladali program za darovite (N = 463, prosečni uzrast 11;6) poredeći ih sa njihovim nedarovitim vršnjacima (N = 329, prosečni uzrast 11;2) preko nivoa hronične anksioznosti. Utvrdili su da darovita deca doživljavaju manje emocionalnih problema iz čega su zaključili da postižu viši nivo opšteg mentalnog zdravlja.

Međutim, ima dokaza da viši nivo opšteg mentalnog zdravlja nije posledica same darovitosti. Kada se razdvoji senzitivnost na stresove od stvarno doživljenih stresova, dobija se da daroviti i nedaroviti adolescenti na jednak način ocenjuju stresogenost različitih životnih promena (kao što su bolest ili smrt bliske osobe, gubitak posla roditelja), ali postoji značajna razlika u broju realno doživljenih stresova. Daroviti adolescenti su u značajno manjem broju od nedarovitih doživljavali opisane stresove. Ispitivanje je izvedeno na dvadeset petoro darovitih adolescenata koji su bili učesnici programa za darovite i sedamdeset jednim nedarovitim adolescentom iznad četrnaest godina starosti (Ferguson, 1981). Kajzer i Bernt (Kaiser & Berndt, 1985) su, u okviru ispitivanja prediktora usamljenosti kod darovitih adolescenata (koji su bili učesnici programa za darovite, N=175, uzrast 14-17 godina), utvrdili da je 12% ispitanika iznad proseka na merama usamljenosti, depresije i napadima besa. Navedeni podaci su slični onima koji su poznati za grupe nedarovitih adolescenata.

Naš autor Smiljanić (1977) je, razlikujući uspešne i neuspešne darovite studente, odredio dva različita profila sa karakterističnim emocionalnim i socijalnim reagovanjem. Intelktualno superiorni studenti koji su u toku studija zadržavali svoj visok akademski uspeh iz srednje škole bili su bolje adaptirani, socijalniji i emocionalno stabilniji. Za razliku od njih, studenti koji nisu uspeli da zadrže visok akademski status bili su slabije prilagođeni, manje društveni, manje altruistički orijentisani, više napeti i više su se osećali odbačenima.

#### *4.6. Zaključak*

Podsetićemo se nekih osnovnih nalaza istraživanja po oblastima psihosocijalnog i emocionalnog razvoja koje smo u prikazu razlikovali. Darovita deca i mladi nemaju obavezno superiornu socijalnu inteligenciju. Mada dobro shvataju socijalne odnose i reakcije ljudi oko sebe to ne znači da će ispoljavati i više prosocijalnog ponašanja. Uglavnom su prihvaćeni od strane drugova. Kod jednog manjeg broja darovite dece preovladava nezainteresovanost za socijalne odnose, što je slično situaciji kod nedarovitih. Darovita deca i mladi imaju povoljniju sliku o sebi, pri čemu je veća njihova sigurnost u intelektualne nego socijalne sposobnosti. Nema dokaza da darovita deca i mladi doživljavaju teže emocionalne probleme. Istraživanja govore

da darovitu decu i mlade čekaju specifični problemi u porodici i odnosima sa članovima porodice (naročito braćom/sestrama).

Analizi istraživanja koja smo naveli dodajemo zaključke nekoliko sličnih pregleda. Prema Eltmenu (Altman, 1983), literatura o socijalnoj i emocionalnoj stabilnosti podržava stav o jednakom ili superiornom prilagođavanju darovite dece i mladih u odnosu na ostalu decu i mlade. Kitano i Kirbi (Kitano & Kirby, 1986) zaključuju da istraživanja govore o prosečnom ili iznadprosečnom emocionalnom prilagođavanju darovitih učenika. Monks i Ferguson (Mönks & Ferguson, 1983) daju pozitivnu ocenu psihosocijalnog prilagođavanja darovitih adolescenata, a probleme nalaze u nekim oblastima (kao što su odnosi sa drugovima). Mekdovel (McDowell, 1984) nalazi u literaturi o socijalnom i emocionalnom prilagođavanju značajne probleme u populaciji darovitih učenika. Friman (Freeman, 1983), međutim, tvrdi da intelektualna darovitost nije generalno povezana sa opštim emocionalnim prilagođavanjem, već su za ovu vezu značajni i drugi faktori.

Na osnovu analize istraživanja i pomenutih pregleda istraživanja možemo da zaključimo da se većina darovite dece i mladih uspešno socijalno i emotivno razvija i postiže zadovoljavajući, povoljan nivo socijalne i emotivne adaptiranosti. Mali je broj autora koji tvrde da darovita deca i mladi često doživljavaju socijalne i emocionalne probleme. Više je autora koji zahtevaju da se obrati posebna pažnja na onu darovitu decu i mlade koji imaju teškoće u socijalnom i emocionalnom prilagođavanju.

Pored rezultata istraživanja, ne može se zanemariti ni činjenica da se stereotip o tome kako su svi daroviti, bez obzira na uzrast, ipak nešto posebno i "sa njima sigurno nešto nije u redu" (Reynolds & Bradley, 1983) uporno održava i prenosi kroz različite kulture i epohe. I najnovija istraživanja potvrđuju da je još uvek aktuelna ideja da se daroviti u toku svoga razvoja susreću sa velikim socijalnim i emocionalnim problemima u privatnom životu i odnosima sa drugim ljudima (Solano, 1987). Šta više, sami daroviti mladi vide svoju darovitost kao prepreku za interakciju sa okolinom (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988).

Istraživanjima o socijalnom i emocionalnom prilagođavanju darovite dece i mladih upućuju se mnoge zamerke. Monks i Ferguson (Mönks & Ferguson, 1983) relativiziraju svoju napred iznetu ocenu tvrdnjom da se nedvosmisleni zaključci ne mogu izvesti zbog metodoloških ograničenja i uskog obima postojećih istraživanja. Kitano i Kirbi (Kitano & Kirby, 1986)

ističu da istraživanja zaobilaze darovitu decu iz manjinskih grupa, neuspešno i kreativno darovitu, grupe kod kojih je veći rizik za pojavljivanje problema socio-emocionalne prirode. Slede zamerke o neistraženosti pojedinih oblasti socijalnog i emocionalnog razvoja (kao što su odnosi darovitog deteta sa roditeljima i drugim odraslima) i pojedinih uzrasta (kao što je adolescencija). Istraživanjima se, dalje, zamera da su doleti njihovih rezultata ograničeni izborom darovitih i nedarovitih ispitanika. Često se homogene grupe darovitih porede sa heterogenim grupama nedarovitih (kao što su grupe na kojima su standardizovani upotrebljeni instrumenti). U istraživanjima se koriste mali i nereprezentativni uzorci darovitih i nedarovitih ispitanika. Poseban problem predstavlja zanemarivanje uticaja drugih značajnih varijabli (kao što su uzrast, pol, školski uspeh, oblast darovitosti, nivo darovitosti, itd.).

Otežavajuća okolnost u našoj sredini je što ima malo istraživanja o ovim problemima. Tek u poslednjih nekoliko godina javljaju se istraživanja u kojima se kao glavni problemi postavljaju pitanja socio-emocionalnog razvoja i prilagodavanja darovite dece i mladih: socijalna zrelost darovitih učenika (Tuhtan-Maras, 1989; Nikolić, 1990), socijalna prihvaćenost učenika koji postižu odličan uspeh (Momčilović, 1989), kako daroviti učenici i studenti opažaju svoju socijalnu, kulturnu i obrazovnu sredinu (Levkov, 1988). Međutim, ovih je radova malo, a o većini njih postoje tek prvi izveštaji u obliku rezimea. Izveštaji otkrivaju da su izvedena istraživanja uskog obima, tako da se iz njih ne mogu izvoditi opštiji zaključci o postavljenim pitanjima.

## 5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA PSIHOSOCIJALNIH KARAKTERISTIKA DAROVITIH ADOLESCENATA

Problemi socijalnog i emocionalnog prilagodavanja darovite dece i mladih tretirani su samo uzgred u istraživanjima koja su rađena u našoj sredini (Đorđević, 1979; Koren, 1980). Rezultati ovih radova potvrđuju visoku prihvaćenost darovitih učenika u njihovom razrednom kolektivu na osnovnoškolskom i srednjoškolskom uzrastu, otkrivaju da manji broj darovitih srednjoškolaca preferira samoću i posvećivanje nedruštvenim aktivnostima, a u konativnim osobinama, koje ukazuju na patologiju, daroviti mladi se ne razlikuju bitno od populacijskog proseka. Neistraženost problema bila je prva činjenica sa kojom smo se suočili prilikom koncipiranja našeg istraživanja.

Sledeća činjenica koju smo uzeli u obzir dolazila je iz prakse, iz potreba škole za znanjima o darovitim učenicima. U okviru pojačanog interesovanja društva za školovanje darovitih učenika, danas se sve više govori o izdvajanju darovitih u posebne škole i odeljenja, u kojima bi bili okruženi decom sličnih sposobnosti i mogućnosti, što bi omogućilo da se nastava odvija na primerenijem, višem i složenijem nivou od one u redovnoj školi (*Program mera za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima*, 1988). Dok se o karakteristikama darovitih učenika običnih škola i efektima različitih oblika školskog i vanškolskog rada sa njima može navesti veći broj istraživanja\*, o radu sa darovitim učenicima u specijalizovanim školama, o karakteristikama učenika koji pohađaju ove škole, istraživanja nisu vršena.

\* Brkić (1985), Đorđević (1977, 1979), Hitrec (1985), Kovačević (1989), Krneta i sar. (1974), Marinković (1988), Mrmak (1984, 1985), Munk (1988), Rozmarić (1980), Smiljanić (1977), Strugar (1988), Veljić (1989).

### 5.1. Problem i ciljevi istraživanja

Pred planirano istraživanje postavljena su tri osnovna cilja: (1) da utvrdi da li darovite adolescente, učenike srednjih škola, odlikuje specifičan sklop psihosocijalnih karakteristika koji ih pored darovitosti razlikuje od ostalih, nedarovitih adolescenata; (2) da utvrdi da li se za specijalizovanu školu opredeljuju daroviti učenici sa specifičnim psihosocijalnim karakteristikama, i (3) da utvrdi kakva je uloga uzrasta i pola za relaciju darovitost - psihosocijalne karakteristike.

U određivanju psihosocijalnih karakteristika pošli smo od ideje da interakcija sa okolinom predstavlja prvi nivo na kome se mogu posmatrati problemi koji se pojavljuju u socijalnom i ličnom prilagođavanju te smo za predmet našeg interesovanja izabrali interpersonalne odnose darovitih adolescenata sa ljudima koji ih okružuju. U socijalnom okruženju adolescenata izdvajaju se njihovi roditelji, drugovi i nastavnici, kao najvažniji agensi socijalizacije, kao osobe sa kojima adolescenti najviše komuniciraju, provode najviše vremena i čijem uticaju su najviše izloženi. Iz ovih razloga odlučili smo se za ispitivanje komunikacije darovitih adolescenata sa njihovim roditeljima, drugovima i nastavnicima. Među psihosocijalnim karakteristikama koje su bitne za interpersonalne odnose izdvojili smo socijalnost, kao osobinu koja se po definiciji odnosi na socijalne potrebe i socijalna interesovanja pojedinaca. Pokazatelje sociometrijskog statusa učenika u njihovom razrednom kolektivu dodali smo kao spoljašnja i objektivna svojstva koja su pogodna za ispitivanje, delimično posledica određenog interpersonalnog ponašanja, ali i sama značajno oblikuju interpersonalno ponašanje.

Da bismo odgovorili na postavljene ciljeve, odredili smo sledeće probleme za istraživanje: (1) da li se razlikuju (na koji način i u kojoj meri) daroviti i prosečni adolescenti u pogledu kvaliteta i zadovoljstva interpersonalnim odnosima koje imaju sa svojim roditeljima, drugovima i nastavnicima, u socijalnosti i u sociometrijskom statusu koji imaju u svom odeljenju u školi; (2) da li se razlikuju daroviti i prosečni učenici koji pohađaju obične i oni koji pohađaju specijalizovane škole u navedenim psihosocijalnim karakteristikama, i (3) da li se razlikuju u merenim psihosocijalnim karakteristikama daroviti i prosečni adolescenti kada se u ispitivanje uključe njihov uzrast i pol.

Poželjno je i sigurno bi bilo ispravnije da se ispitivanje izvede sa različitim tipovima darovitosti. Pošto smo unapred znali da to neće biti moguće,

a da bi zadovoljili uslove za preciznost i valjanost istraživanja (čime smo ograničili njegov domet), odlučili smo se za ispitivanje intelektualne i akademske darovitosti, a u okviru akademskih predmeta za jednu oblast. Talentat za matematiku i prirodne nauke izabrali smo zato što je kod ove vrste darovitosti (za razliku od nekih drugih) obavezno prisustvo visokih intelektualnih sposobnosti. Matematika, fizika i hemija predstavljaju bazične nauke na kojima, po proceni mnogih naučnika, počiva tehnički i tehnološki razvoj i budućnost sveta, iz čega proističe poseban značaj onih koji su za ove oblasti talentovani i potreba da se njima bavimo. Biografije slavni matematičara otkrivaju da je za ovu vrstu talenta neophodan veliki i istrajan rad od najmlađih uzrasta (Walters & Gardner, 1986). A insistiranje na razvoju kognitivnih aspekata ličnosti uvećava potrebu za ispitivanjem ukupne ličnosti, drugih aspekata i njihovih međusobnih odnosa, baš u ovoj populaciji talentovanih.

### 5.2. Metodologija istraživanja

Istraživanje je postavljeno kao mešovito: eksplorativno, u delu koji se odnosi na pojedine psihosocijalne karakteristike darovitih adolescenata i eksplikativno, u delu koji se tiče relacija između darovitosti i psihosocijalnih karakteristika. Problemi i ciljevi istraživanja zahtevali su primenu metoda kontrasnih grupa. Zato su u ispitivanje uključene dve grupe učenika koje su ujednačene po bitnim obeležjima a razlikuju se u darovitosti, što dozvoljava poređenje grupa u pogledu psihosocijalnih karakteristika i povezivanje utvrđenih razlika sa darovitošću.

Uzorak broji 160 učenika od prvog do četvrtog razreda srednje škole matematičko-prirodno-tehničkog usmerenja iz gradske sredine. Ispitivanjem su bili obuhvaćeni učenici iz četiri obične i jedne specijalizovane škole\* čiji se uzrast kretao 14;6 do 18;11 godina. Izbor škola bio je namerni (iz iste sredine, istog usmerenja) kako bismo eliminisali eventualne razlike među njima i značaj tih razlika za ispitivane varijable i relacije.

Uzorak se sastoji od dve grupe, darovite i prosečne (po 80 ispitanika), a svaka od njih sastoji se od dve podgrupe (po 40 ispitanika) učenika obične i specijalizovane škole. Darovita i prosečna grupa su ujednačene po usmerenju, školskom uspehu, razredu, uzrastu i polu.

\* Peta, Osma, Treća, Jedanaesta i Matematička gimnazija u Beogradu.

Tabela 1: *Struktura uzorka prema vrsti škole (f)*

Grupa	Vrsta škole	Šk. uspeh		Pol		Razred				Prosečni uzrast	Prosečni IQ
		odl.	neodl.	M	Ž	I	II	III	IV		
Darovita	Obična	37	3	15	25	10	11	7	12	16,9	127,68
	Specij.	40	0	29	11	10	7	12	11	16,9	130,12
	N=80	77	3	44	36	20	18	19	23	16,9	128,90
Prosečna	Obična	38	2	14	26	10	11	7	12	17,1	103,90
	Specij.	38	2	29	11	10	7	12	11	17,0	104,20
	N=80	76	4	43	37	20	18	19	23	17,0	104,05
Σ	160	153	7	87	73	40	36	38	46		

Odlučili smo da izbor darovitih ispitanika izvršimo po strogim kriterijumima, da darovitost odredimo preko više pokazatelja, sa idejom da ćemo tako doći do tipičnijih predstavnika darovitih adolescenata, a u istraživanju do pouzdanih nalaza u vezi sa postavljenim problemima. Izbor darovitih učenika izvršen je tako što je traženo od nastavnika da imenuju učenike koji su talentovani za matematiku i prirodne nauke (od četiri do šest učenika po odeljenju). Nastavnicima je ponuđena lista indikatora. Prikupljeni su predlozi za 28 odeljenja specijalizovane škole i 33 odeljenja običnih škola koji su se kretali od nijednog do deset učenika (tabela 2). Za svaki od indikatora darovitosti određeni su kriterijumi: odlična ocena iz datih predmeta, članstvo u odgovarajućim sekcijama, učešće na takmičenjima u poslednje tri godine (najmanje na gradskom nivou) i osvojeno najmanje deseto mesto i bilo kakva nagrada (najmanje na nivou škole), bez obzira koliko je proteklo vremena od njenog osvajanja. Zbog relativnosti indikatora i kriterijuma, odlučili smo da predloženi daroviti učenici treba da ispunjavaju najmanje tri zahteva (bilo koja) i nismo određivali nivo darovitosti. Učenici koji su zadovoljili dati uslov podvrgnuti su ispitivanju pomoću testova. Ispitivane su njihove intelektualne sposobnosti. Pošto je u prvoj fazi izvršeno procenjanje neverbalnih intelektualnih sposobnosti ovde je primenjen verbalni test. Poslednji kriterijum je bila visoka natprosečna inteligencija ( $IQ \geq 125$ ).

Tabela 2: *Daroviti ispitanici (f)*

Škola	Broj odeljenja	Broj učenika	Broj predloženih darovitih	Broj ispitanih darovitih	Broj darovitih uključenih u ispitivanje
Obična	33	1099	166	152	40
Specijalizovana	28	976	135	131	40
Σ	61	2075	301	283	80

Prosečnu grupu čine učenici koje je istraživač izabrao od preostalih učenika iz svakog odeljenja, za koje je utvrđeno da nemaju talenta za matematiku i prirodne nauke (prema postavljenim pokazateljima i kriterijumima), da nemaju ispoljene druge vrste talenata, a na testu inteligencije su postizali prosečan količnik inteligencije ( $IQ = 90-110$ ).

Ispitivanje je izvedeno instrumentom koji se sastojao od lista za otkrivanje darovitih učenika, testa inteligencije, upitnika o demografskim obeležjima, upitnika o interpersonalnim odnosima sa okolinom, sociometrijskog upitnika, skala socijalnosti i zadovoljstva odnosima sa okolinom.

*List za otkrivanje darovitih učenika* je namenjen nastavnicima. List sadrži indikatore na koje je trebalo da nastavnici obrate pažnju prilikom nominovanja darovitih učenika (nastavnikovo uverenje da je učenik talentovan za matematiku, fiziku i/ili hemiju; visok uspeh iz datih predmeta; aktivno učešće u radu školskih sekcija iz datih predmeta i u vanškolskim organizacijama i institucijama koje rade na stručnom usavršavanju ili popularizaciji ovih oblasti; uspešno učešće na takmičenjima iz datih predmeta; osvojene nagrade za rad i uspeh u oblasti datih predmeta; objavljeni radovi iz datih predmeta i/ili prijavljena otkrića u datim oblastima).

*Verbalna serija Borislava Stevanovića*<sup>\*</sup> je upotrebljena za ispitivanje inteligencije. Slab izbor testova za uzrast na kome smo merili inteligenciju uz pogodnosti Verbalne serije za zadavanje u školskim uslovima (u toku jednog školskog časa) bili su razlozi zbog kojih smo se opredelili za ovaj test. Kada je napravljena, Verbalna serija je bila namenjena učenicima završnog razreda srednje škole i studentima. Uvažavajući fenomen generacijskog napredovanja, poboljšavanja rezultata na testovima koji su zasićeni obrazovnim faktorom s podizanjem opšteg obrazovnog nivoa sredine (prošlo je dvadeset godina od kada su norme napravljene), primenili smo Verbalnu

\* Test je opisan u delu o identifikaciji darovitosti (glava 2).

seriju na mlađim uzrastima (od prvog razreda srednje škole). Naše uverenje opravdavaju najnoviji primeri istraživanja o darovitima u kojima se koristi isti test na sličnim uzrastima (Orelj, 1989).

Za merenje socijalnosti izabrana je *skala druželjubivosti* (skala D). Ova skala je preuzeta iz Frajburškog upitnika ličnosti\* koji je namenjen merenju normalnih crta ličnosti. Skala D se sastoji od 28 tvrdnji koje se odnose na lakoću upoznavanja i komuniciranja sa drugima, zainteresovanost za druženje i uživanje u druženju. Primeri tvrdnji su: Kad neočekivano sretne nekog dobrog prijatelja najradije bih ga zagrlio; Radije ne razgovaram sa ljudima dok mi se oni ne obrate.

Priroda i kvalitet interpersonalnih odnosa sa drugovima, roditeljima i nastavnicima mereni su upitnicima koje je konstruisao autor rada za potrebe ovog ispitivanja.\*\* *Upitnik* je u svojoj konačnoj verziji sadržavao trideset i pet pitanja među kojima su preovladavala pitanja zatvorenog tipa sa pet ponuđenih odgovora. Najveći broj pitanja ispitivao je interpersonalne odnose sa drugovima (15). Ispitanici su kroz svoje odgovore opisivali kakve odnose imaju sa svojim drugovima; koliko drugova imaju; koliko vremena provode sa njima; kakvim sadržajima ispunjavaju zajedničko vreme; kakve drugove preferiraju i koliko su bliski sa drugovima. Manji broj pitanja (10) ticao se odnosa sa članovima porodice. Pitanja su tražila od ispitanika procenu odnosa sa roditeljima, stavova koje roditelji imaju prema ispitaniku, vrednosti koju im ispitanik pridaje, razumevanja i bliskosti sa roditeljima, uvažavanja ispitanikovog mišljenja u porodici, učešća u porodičnom odlučivanju i samostalnosti ispitanika u odlučivanju o sebi. Najmanji broj pitanja (5) odnosio se na odnose sa nastavnicima: na procenu stavova nastavnika prema ispitaniku, vrednovanje tih stavova od strane ispitanika, stepen razumevanja i bliskosti koji ispitanik postiže u komunikaciji sa svojim nastavnicima i ocenu odnosa sa nastavnicima. Ispitanici su takođe pitani o tome kako i s kim provode svoje slobodno vreme, kakvim se aktivnostima bave i da li u svojoj okolini nalaze osobu koja ih shvata i prihvata u (za njih) zadovoljavajućoj meri.

Zadovoljstvo interpersonalnim odnosima sa okolinom mereno je grafičkim *skalama*. Ispitanici su određivali stepen svoga zadovoljstva odnosima

\* Izdao Zavod SR Slovenije za produktivnost dela u Ljubljani 1981 godine, a priredili Bele-Potočnik, Hruševar, Krizmanič i Tušak prema "Das Freiburger Persönlicheinventar" čiji su autori Fahrenberg, Selg i Hampel.

\*\* Prilikom izrade upitnika korišćeni su instrumenti koje su razvili Hrnjica (1982) i Joksimović (1986).

sa drugovima, roditeljima i nastavnicima, birajući jednu od pet označenih tačaka na liniji od "uopšte nisam zadovoljan" do "u potpunosti sam zadovoljan" ili obeležavajući prostor između označenih tačaka.

Na *sociometrijski upitnik* su odgovarali drugovi iz odeljenja. Kriterijumi izbora bili su: aktualno druženje, nastavak druženja po završenom školovanju i predstavljanje odeljenja. Prva dva kriterijuma koji se tiču druženja tako smo odredili zbog uzrasta naših ispitanika (četvrtina su učenici završnog razreda srednje škole). Treći kriterijum koji se odnosio na izbor predstavnika razrednog kolektiva jedini je pravi sociometrijski pokazatelj, strogo uzev.

Kako smo većinu skala i upitnika konstruisali, bilo je neophodno da u izvesnoj meri proverimo njihovu vrednost pre samog ispitivanja. Zato smo izveli probno ispitivanje. Na osnovu analize reagovanja ispitanika na postavljena pitanja, opšteg utiska o upitniku i istraživačevih opservacija u toku probnog ispitivanja, izveli smo određene izmene od kojih su najvažnije uvođenje srednje kategorije odgovora na pitanja iz upitnika i tvrdnje iz skala druželjubivosti.

Glavno ispitivanje izvedeno je početkom 1988. godine, i teklo je u tri faze. Prvo je izvršen izbor ispitanika. Prikupljeni su predlozi nastavnika o potencijalno darovitim učenicima, a sam istraživač je napravio izbor potencijalno prosečnih, posle čega je usledilo ispitivanje inteligencije i proveravanje ostalih indikatora darovitosti. Gde god je bilo moguće, potencijalno daroviti i potencijalno prosečni učenici testirani su u posebnim grupama. Zadavanje testa izvedeno je u školskim prostorijama tako što su učenici napuštali redovnu nastavu da bi učestvovali u ispitivanju. Na osnovu rezultata na testu, od potencijalno darovitih i potencijalno prosečnih, izabrani su u uzorak oni koji su zadovoljili postavljene kriterijume. U sledećoj fazi urađeno je sociometrijsko ispitivanje po odeljenjima pri čemu ispitivani učenici i njihovi drugovi nisu znali ko od njih ostaje u ispitivanju. Na kraju su samo izabrani daroviti i prosečni učenici odgovarali na upitnik koji je sadržao ostale mere psihosocijalnih karakteristika. Odgovaranje na upitnik trajalo je u proseku jedan školski čas. U toku izvođenja istraživanja nije bilo nikakvih posebnih teškoća. Učenici i nastavnici su rado saradivali i pokazali značajno interesovanje za njegove rezultate i akcije koje bi mogle iz njega proizaći.

Pre nego što smo pristupili obradi dobijenih podataka morali smo da izvršimo *skorovanje*. Skorovi kvaliteta interpersonalnih odnosa sa drugovi-



ma, roditeljima i nastavnicima formirani su na osnovu logičko-sadržinske analize pitanja za određenu oblast i statističke analize interkorelacija između dobijenih odgovora na data pitanja. *Skor kvaliteta interpersonalnih odnosa sa drugovima* obuhvata odgovore na dvanaest pitanja. Od 66 mogućih interkorelacija izabranih pitanja 45 su pozitivne, reda veličine između 0,20 i 0,40. Viši skorovi govore o povoljnijim interpersonalnim odnosima učenika sa drugovima, većem vrednovanju mišljenja drugova, pozitivnijoj oceni stavova drugova, većem broju drugova sa kojima učenik provodi više vremena, dobro se razume i uspostavlja bliskije odnose. *Skor kvaliteta interpersonalnih odnosa sa roditeljima* formiran je od devet pitanja. Ova pitanja su međusobno dobro povezana: od 36 korelacija 29 je statistički značajno, a polovina korelacija je u kategoriji srednje veličine. Viši skorovi znače bolje odnose sa roditeljima, veću bliskost i bolje razumevanje sa roditeljima, veću samostalnost u odlučivanju o stvarima značajnim za adolescenta, njegovu veću uključenost u odlučivanje u porodici i povoljniju ocenu slaganja sa roditeljima. Od odgovora na sva pitanja o odnosima sa nastavnicima napravili smo *skor kvaliteta odnosa sa nastavnicima*. Statistički uslovi za formiranje skora bili su zadovoljavajući: od 10 korelacija 8 je značajno, pri čemu je 6 značajno na nivou 0,01. Ovde je viši skor ukazivao na povoljnije odnose sa nastavnicima, veće vrednovanje mišljenja nastavnika, pozitivniju ocenu odnosa sa nastavnicima i nastavnikovih stavova prema učeniku i na veću bliskost između učenika i nastavnika.

Odgovori na skalama zadovoljstva odnosima sa okolinom pretvoreni su u bodove od jedan (najmanje) do pet (najviše), a u slučaju kada je ispitanik obeležio prostor između označenih tačaka, stepen zadovoljstva je određen prema bližoj označenoj tački. Za skalu socijalnosti upotrebljene su norme iz priručnika. Sociometrijski status je izražen preko indeksa. Indeks sociometrijskog statusa, po kriterijumu aktualno druženje, izračunat je tako što je broj izbora koje je učenik dobio podeljen brojem učenika iz odeljenja umanjenim za jedan.\* Indeks sociometrijskog statusa, po kriterijumu nastavak druženja i po kriterijumu predstavljanje odeljenja, izračunat je na isti način samo što su uzeti oni izbori koje je učenik dobio za ove kriterijume.

Osnovna obrada podataka sastojala se od poredjenja darovite i prosečne grupe učenika u merenim psihosocijalnim karakteristikama i ispitivanja značajnosti razlika među njima. Razlike su ispitivane hi-kvadrat testom i t-testom, što je zavisilo od prirode varijable po kojoj je vršeno poredjenje i

\* Sociometrijski indeksi izračunavani su samo preko pozitivnih izbora.

distribucije mera koje su u ispitivanju dobijene. Kod pojedinih pitanja izvršena je samo procentna analiza odgovora. Dvosmernom analizom varijanse (Anova) ispitivali smo istovremeni i zajednički efekat darovitosti i vrste škole na psihosocijalne karakteristike, darovitosti i uzrasta na psihosocijalne karakteristike, i darovitosti i pola na psihosocijalne karakteristike.\*

### 5.3. Osnovna obeležja ispitanika

Pre nego što smo prešli na osnovne probleme rada upoznali smo se sa opštim, demografskim i drugim bitnim obeležjima ispitanika. Prikupili smo podatke o uslovima u kojima žive u porodici, o njihovom postignuću u školi i aktivnostima van redovne nastave i van škole.

Prema dobijenim podacima, većina naših ispitanika ima normalnu porodičnu situaciju - žive sa roditeljima koji su u braku (86,3% učenika iz darovite grupe i 90,0% iz prosečne grupe). Razlika između učenika iz darovite i prosečne grupe u pogledu njihovih porodičnih prilika nije statistički značajna ( $\chi^2=0,54$ ,  $df=1$ ,  $p>0,05$ ).

Većina ispitanika ima visoko obrazovane roditelje (u darovitoj grupi 72,5% očeva i 52,5% majki završilo je fakultet, dok se u prosečnoj grupi radi o 52,5% očeva i 40,0% majki). Procenti roditelja sa fakultetskim obrazovanjem daleko prevazilaze populacijske proseke. Kada se upoređi obrazovni status roditelja dve grupe, očevo darovitih učenika imaju značajno viši obrazovni status od očeva učenika iz prosečne grupe ( $\chi^2=7,80$ ,  $df=2$ ,  $p<0,01$ ), dok razlika među majkama nije statistički značajna ( $\chi^2=2,54$ ,  $df=2$ ,  $p>0,05$ ).

Visok obrazovni nivo roditelja odrazio se na njihov profesionalni status. Očevo većine ispitanika i nešto manje od polovine majki bave se poslovima stručnjaka. Kada se zanimanja grupišu u radnička, službenička i stručnjačka, profesionalni nivo očeva darovitih učenika značajno je viši od profesionalnog nivoa očeva prosečnih učenika ( $\chi^2=13,00$ ,  $df=2$ ,  $p<0,01$ ). Odgovarajuća razlika između darovite i prosečne grupe u odnosu na zanimanje majke ispitanika nije potvrđena ( $\chi^2=2,35$ ,  $df=2$ ,  $p>0,05$ ).

Već na osnovu kvalifikacione strukture moglo se očekivati da je većina majki naših ispitanika zaposlena. Procenti se kreću između 80% i 90%.

\* Obrada podataka je izvedena u računskom centru Filozofskog fakulteta u Beogradu na SPSS-u, uz pomoć stručnog saradnika, psihologa Lazara Tenjovića.

Mada je nešto veći broj majki darovitih učenika koje nisu zaposlene u odnosu na broj majki prosečnih učenika, razlika nije statistički značajna ( $\chi^2 = 0,14$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,05$ ). Dakle, majke darovitih i prosečnih učenika su u jednakoj meri odsutne iz kuće zbog obaveza na poslu.

Većina naših ispitanika je do polaska u školu pohađala neku od predškolskih ustanova. Među onima koji su išli u jasle i vrtić većina je to činila duže vreme (između tri i pet godina): 45,0% ispitanika iz darovite grupe i 42,5% ispitanika iz prosečne grupe. Približno po trećina ispitanika iz obe grupe nije pohađala nijednu predškolsku ustanovu. Razlike između darovitih i prosečnih u načinu podizanja pre polaska u školu nema ( $\chi^2 = 0,15$ ,  $df = 2$ ,  $p > 0,05$ ).

Gotovo svi ispitanici iz darovite grupe tvrde da njihova porodica ima biblioteku u kući, dok je kod onih iz prosečne grupe taj broj značajno manji ( $\chi^2 = 6,72$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,01$ ). Prednost darovite grupe u odnosu na prosečnu javlja se i kod veličine porodične biblioteke. Porodice darovitih ispitanika imaju bogatije biblioteke od porodica prosečnih ( $\chi^2 = 7,95$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,05$ ). Knjige su više prisutne u domovima darovitih učenika. Preko 80% ispitanika iz obe grupe ima svoje lične biblioteke tako da razlika između grupa nije statistički značajna ( $\chi^2 = 0,38$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,05$ ). Ali, značajne su razlike između darovitih i prosečnih ispitanika u broju knjiga koje poseduju ( $\chi^2 = 6,21$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,05$ ). Daroviti ispitanici imaju veće lične biblioteke od prosečnih, što znači da daroviti učenici slede izraženiju kulturnu usmerenost svojih porodica.

Većina ispitanika iz obe grupe ima brata ili sestru i to jednog, pošto preovladavaju porodice sa dvoje dece: od svih porodica koje imaju više od jednog deteta, 86,5% porodica ima dvoje dece. Manje od petine naših ispitanika su jedinci (18,3% učenika iz darovite grupe i 16,2% iz prosečne grupe). Razlika u broju dece u porodicama iz kojih dolaze daroviti i prosečni učenici nije značajna ( $\chi^2 = 0,04$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,05$ ).

Što se tiče polaska u školu, takođe, nema značajnih razlika između darovite i prosečne grupe ( $\chi^2 = 0,12$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,05$ ). Više od četvrtine ispitanika iz obe grupe krenulo je u školu ranije, sa manje od šest i po godina.

Osim nekoliko izuzetaka, skoro svi naši ispitanici i iz darovite i iz prosečne grupe imali su odličan uspeh u prethodnom razredu ( $\chi^2 = 0,34$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,05$ ). Napominjemo da je školski uspeh bila jedna od varijabli po kojima smo ujedinili darovitu i prosečnu grupu. Ipak, kada se izdvoje ispitanici koji su imali sve petice i oni koji nisu, pojavljuje se značajna razlika između

darovite i prosečne grupe ( $t = 5,00$ ,  $df = 158$ ,  $p < 0,01$ ). U darovitoj grupi je znatno veći broj onih koji imaju sve petice nego u prosečnoj grupi. Ista situacija je sa završnim razredom osnovne škole. Iz grupe darovitih samo jedan ispitanik nije bio odličan na kraju osnovne škole, a u prosečnoj grupi ima četiri takva slučaja. Razlika između darovite i prosečne grupe nije značajna ( $\chi^2 = 0,82$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,05$ ). Međutim, daroviti su u značajno većoj meri od prosečnih imali sve petice i u osnovnoj školi ( $t = 3,71$ ,  $df = 158$ ,  $p < 0,01$ ).

Od pokazatelja školskog uspeha raspolagali smo još pojedinačnim ocenama iz matematike, fizike i hemije iz prethodnog razreda. Podsećamo da su ove ocene bile jedan od indikatora darovitosti, mada nije bilo nikakvih ograničenja u vezi sa ocenama kod prosečne grupe. Ovo znači da ispitanici iz darovite grupe nisu obavezno morali da imaju petice iz datih predmeta i da su prosečni ispitanici mogli da imaju petice iz istih predmeta. Ipak, kao što se moglo očekivati u sva tri slučaja postojale su značajne razlike između darovite i prosečne grupe. Darovita grupa konstantno ima više ocene iz matematike, fizike i hemije od prosečne grupe ( $t = 2,91$ ,  $df = 158$ ,  $p < 0,01$ ;  $t = 2,61$ ,  $df = 158$ ,  $p < 0,01$ ;  $t = 2,50$ ,  $df = 158$ ,  $p < 0,05$ ). Utvrđene razlike uveravaju nas da su se daroviti i prosečna grupa u okviru školskog uspeha prvenstveno razlikovale u uspehu iz kritične grupe predmeta (matematika, fizika i hemija).

Članstvo u sekcijama bilo je, takođe, jedan od pokazatelja darovitosti, tako da nije prava mera za poređenje. Samo ćemo konstatovati da su daroviti ispitanici bili u značajno većoj meri učlanjeni u školske sekcije ( $\chi^2 = 5,16$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ). Zanimljivo je da razlika u članstvu u vanškolskim sekcijama, organizacijama i institucijama, između darovitih i prosečnih, nije bila statistički značajna ( $\chi^2 = 0,04$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,05$ ). Primetno je, međutim, da su daroviti ispitanici više i češće učlanjeni u stručno-naučne sekcije (koje su direktno povezane sa predmetima u kojima se ispoljava njihov talenat), dok su prosečni više zainteresovani za sportske aktivnosti i ostale društvene aktivnosti, kao što je, na primer, rad u mesnoj zajednici ili Crvenom krstu. Daroviti ispitanici se u većoj meri nego prosečni posvećuju učenju stranih jezika van škole ( $\chi^2 = 7,55$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,05$ ), a razlike u institucionalizovanom bavljenju muzikom i sportom nisu statistički značajne ( $\chi^2 = 3,28$ ,  $df = 2$ ,  $p > 0,05$ ;  $\chi^2 = 3,87$ ,  $df = 2$ ,  $p > 0,05$ ).

Daroviti i prosečni učenici se razlikuju i u načinu provođenja slobodnog vremena. Više od polovine darovitih učenika provodi svoje slobodno

vreme u čitanju (52,6%), dok se prosečni u sličnom broju posvećuju raznim vrstama zabave (57,1%). Zabava obuhvata slušanje muzike, gledanje televizije i videa, odlazak u bioskop, pozorište i druge izlaske. Samo mali broj prosečnih koristi svoje slobodno vreme za stručni rad, kao što je, na primer, rad sa kompjuterom, izvođenje vežbi i oglada (6,5%). Petina darovitih učenika ispunjava svoje slobodno vreme ovom vrstom rada (21,8%). Kada se uporede darovita i prosečna grupa dobija se značajna razlika ( $\chi^2=17,99$ ,  $df=2$ ,  $p<0,01$ ). Daroviti adolescenti više čitaju i više se bave stručnim radom, dok se prosečni više zabavljaju i izlaze u svom slobodnom vremenu.

Naši daroviti ispitanici su, po definiciji, bili uspešni učesnici takmičenja iz matematike, fizike i hemije. Kako učešće na takmičenjima predstavlja jedan od indikatora darovitosti, logično je što su ispitanici iz darovite grupe učestvovali češće od prosečnih na takmičenjima i što su postizali bolji uspeh ( $\chi^2=27,58$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ;  $\chi^2=39,84$ ,  $df=2$ ,  $p<0,01$ ). Darovita grupa se može opisati kao grupa uspešnih takmičara: 92,5% darovitih učestvuje na takmičenjima; od onih koji se takmiče 93,2% se takmiči iz predmeta u kojima su talentovani i više od polovine se plasira na republički, savezni i međunarodni nivo takmičenja (56,8%). Zanimljivo je da više od polovine prosečnih takođe učestvuje na takmičenjima (56,2%). Polovina iz ove grupe stiže do gradskog nivoa takmičenja, ali se tu i zaustavlja (55,6%).

Na osnovu iznetih rezultata možemo da zaključimo da se naši daroviti i prosečni ispitanici, pored školskog usmerenja, uzrasta, razreda, pola i opšteg školskog uspeha, ne razlikuju ni po tome u kakvoj porodičnoj situaciji žive, na koji način su podizani u predškolskom periodu, na kom uzrastu su pošli u školu, koliko braće/sestara imaju i da li su im majke zaposlene. Opisana situacija je pogodna za istraživanje pošto nam dozvoljava da eliminišemo eventualni značaj razlika u navedenim obeležjima između darovitih i prosečnih za njihove psihosocijalne karakteristike. Znatno teža situacija je sa onim karakteristikama za koje postoje značajne razlike između darovite i prosečne grupe. Porodice darovitih učenika imaju viši obrazovni i profesionalni status i više su kulturno orijentisane od porodica prosečnih učenika. Ovo je nalaz poznat iz ranijih istraživanja (npr. Benbow & Stanley, 1980) i ukazuje na to da daroviti, pored svojih sposobnosti, imaju i vrlo povoljne uslove za razvijanje talenta u svojoj porodici. Razlike u vannastavnim i vanškolskim aktivnostima između darovite i prosečne grupe nisu uvek značajne, ali se, u celini, može zaključiti da su daroviti učenici vrlo aktivni, tako da su mnoge njihove aktivnosti (čitanje, bavljenje stručno-naučnim radom,

učenje stranih jezika) u funkciji razvijanja talenta, usmerene na sticanje onih znanja i veština koje će im pomoći da postanu kreativno-produktivni stvaraoci.

#### 5.4. Rezultati i analiza rezultata\*

Već se na osnovu prikaza osnovnih statistika za ispitivane psihosocijalne karakteristike (tabela 3) može uočiti odstupanje većine dobijenih mera od normalne raspodele. U obe grupe, darovitoj i prosečnoj, prevladavaju srednji i viši skorovi na merama socijalnosti, kvaliteta interpersonalnih odnosa sa okolinom i zadovoljstva interpersonalnim odnosima sa okolinom, što ukazuje na prosečnu i iznadprosečnu socijalnost ispitanika, dobre odnose sa drugovima, roditeljima i nastavnicima i visok stepen zadovoljstva tim odnosima. Vrlo visoke ocene kvaliteta odnosa sa okolinom i zadovoljstva odnosima sa okolinom, uz činjenicu da su u pitanju samoizveštaji ispitanika, navode nas na pretpostavku o davanju društveno poželjnih odgovora. Otkrivanje problema u odnosima sa okolinom i izražavanje nezadovoljstva ovim odnosima govori nepovoljno i o adolescentima koji daju takve odgovore, što su naši ispitanici, najverovatnije, želeli da izbegnu.

Tabela 3: Aritmetičke sredine i standardne devijacije psihosocijalnih karakteristika za darovitu i prosečnu grupu

PSIHOSOCIJALNE KARAKTERISTIKE	Aritmetička sredina		Medijana		Standardna devijacija	
	darovita grupa	prosečna grupa	darovita grupa	prosečna grupa	darovita grupa	prosečna grupa
SOCIJABILNOST	57,72	57,40	60,00	56,00	10,63	8,74
Kvalitet interpersonalnih odnosa sa:						
• drugovima	3,69	3,52	3,67	3,58	0,50	0,65
• roditeljima	4,09	4,20	4,11	4,33	0,56	0,50
• nastavnicima	3,40	3,41	3,40	3,40	0,48	0,46
Zadovoljstvo interpersonalnim odnosima sa:						
• drugovima	3,80	3,84	4,00	4,00	0,93	0,89
• roditeljima	3,90	4,11	4,00	4,00	1,00	0,83
• nastavnicima	3,51	3,55	3,50	3,00	0,94	0,95

\* Deo rezultata saopšten je u članku "Psihosocijalne karakteristike darovitih i prosečnih adolescenata" objavljenom u časopisu *Psihologija* (1991), god. 24, br. 1-2, str. 125-138.

*Psihosocijalne karakteristike darovitih adolescenata.* Kao što se iz tabele 4 može videti, darovita i prosečna grupa ne razlikuju se značajno u većini merenih psihosocijalnih karakteristika: u socijabilnosti ( $t=0,11$ ,  $df=158$ ,  $p>0,05$ ), u kvalitetu interpersonalnih odnosa sa drugovima ( $t=1,13$ ,  $df=158$ ,  $p>0,05$ ), sa roditeljima ( $t=-1,37$ ,  $df=152$ ,  $p>0,05$ ) i nastavnicima ( $t=-0,20$ ,  $df=158$ ,  $p>0,05$ ), u zadovoljstvu interpersonalnim odnosima sa drugovima ( $t=-0,26$ ,  $df=158$ ,  $p>0,05$ ), sa roditeljima ( $t=-1,46$ ,  $df=158$ ,  $p>0,05$ ) i nastavnicima ( $t=-0,25$ ,  $df=158$ ,  $p>0,05$ ). Preostale razlike u sociometrijskom statusu između darovite i prosečne grupe statistički su značajne. Daroviti ispitanici se češće od prosečnih biraju za drugove (aktualno druženje:  $t=3,71$ ,  $df=158$ ,  $p<0,01$ ; nastavak druženja:  $t=3,72$ ,  $df=158$ ,  $p<0,01$ ) i za predstavnike razrednog kolektiva ( $t=4,85$ ,  $df=158$ ,  $p<0,01$ ).

Tabela 4: Razlike u psihosocijalnim karakteristikama između darovite i prosečne grupe (*t-test*)

PSIHOSOCIJALNE KARAKTERISTIKE	t	df
SOCIJABILNOST	0,11	158
KVALITET INTERPERSONALNIH ODNOSA SA:		
• drugovima	1,13	158
• roditeljima	-1,37	152
• nastavnicima	-0,20	158
ZADOVOLJSTVO INTERPERSONALNIM ODNOSIMA SA:		
• drugovima	-0,26	158
• roditeljima	-1,46	158
• nastavnicima	-0,25	158
SOCIOMETRIJSKI STATUS U ODELJENJU:		
• aktualno druženje	3,71**	158
• nastavak druženja	3,72**	158
• predstavljanje odeljenja	4,85**	158

\*  $p<0,05$     \*\*  $p<0,01$

Na osnovu iznetih rezultata možemo da pretpostavimo da su daroviti i prosečni adolescenti u jednakoj meri socijabilni, što znači da se na sličan način upoznaju i komuniciraju sa drugovima i jednako su zainteresovani za druženje.

Daroviti i prosečni adolescenti imaju sličan broj drugova sa kojima se druže, i to kako onih iz škole tako i van škole. Daroviti i prosečni se na

sličan način druže sa svojim drugovima; jednako često se međusobno posećuju, sličnu količinu vremena provode sa drugovima, jednako su bliski sa drugovima; jednako vrednuju stavove svojih drugova; slično procenjuju te stavove i na jednak način ocenjuju odnose koje imaju sa drugovima.

Uočljiv je trend kod prosečnih adolescenata da nešto pozitivnije, u odnosu na darovite, opisuju odnose sa roditeljima. Da bi proverili odakle izvire ova razlika pristupili smo testiranju razlika u odgovorima darovitih i prosečnih na pojedina pitanja i utvrdili da daroviti adolescenti nailaze na slabije razumevanje kod svojih roditelja nego prosečni ( $t = 3,27$ ,  $df = 158$ ,  $p<0,01$ ). Izgleda da su za ovo "zaslužni" očevi. Naime, daroviti adolescenti nepovoljnije od prosečnih ocenjuju svoje odnose sa ocem ( $t = 2,00$ ,  $df = 158$ ,  $p<0,05$ ). Razlike se mogu objasniti većom kritičnošću i perfekcionizmom darovitih koje nalaze mnogi autori (Freeman, 1983; Manaster & Powell, 1983; Roedell, 1984). Darovita deca su stroži kritičari svojih roditelja pošto više očekuju i zahtevaju od njih, pa im i više zameraju. Darovita deca traže mnogo ravnopravniji odnos od onog koji obično podrazumeva odnos roditelji-deca. Mešanje darovitih u roditeljske uloge (Hackney, 1981; Ballering & Koch, 1984) verovatno se nepovoljnije odražava na odnose sa ocem pošto je on, kao nosilac porodičnog autoriteta, time više ugrožen. Međutim, podsećamo da se na opštoj oceni zadovoljstva odnosima sa roditeljima daroviti adolescenti ne razlikuju od prosečnih. Na osnovu preostalih podataka možemo da zaključimo da daroviti i prosečni adolescenti slično ocenjuju i vrednuju stavove svojih roditelja i imaju jednake mogućnosti da izraze svoje mišljenje u svojoj porodici, učestvuju u porodičnom odlučivanju i samostalno odlučuju o stvarima koje se tiču njih samih.

Daroviti i prosečni na sličan način ocenjuju i vrednuju stavove svojih nastavnika, jednako ocenjuju svoje odnose sa nastavnicima, razgovaraju o istim temama sa njima, imaju jednaka očekivanja u pogledu razumevanja i pomoći od strane nastavnika i jednako su zadovoljni ovim odnosima.

Jedine značajne razlike između darovitih i prosečnih pojavljuju se na sociometrijskom statusu. Razloge za visok status darovitih adolescenata otkrivamo prisećajući se iz čega se sastoji njihova darovitost. Ovo su učenici koje nastavnici prepoznaju i predlažu kao darovite: nadprosečno inteligentni, postižu izuzetan školski uspeh, vrlo su aktivni i vrlo uspešni. Poželjno je biti u blizini darovitog učenika, družiti se s njim u toku školovanja jer ovakvo druženje imponuje, a može i da obezbedi pomoć u savladavanju školskih zadataka. Takođe, učenici znaju da njihove interese u neravnoprav-

nom odnosu učenici - nastavnici najbolje mogu da zastupaju oni koji nailaze na prihvatanje i simpatije kod nastavnika, što je najčešće slučaj sa akademski uspešnim darovitim učenicima. A sigurno da ima značaja i činjenica da daroviti učenici u odnosu na svoje prosečne drugove imaju veći broj osobina vođe (Abroms, 1985).

Kao što smo već istakli, većina razlika između darovitih i prosečnih adolescenata u psihosocijalnim karakteristikama nije značajna. Značajne razlike se pojavljuju u pojedinim karakteristikama i nisu jednoznačne. U jednom slučaju u boljem položaju su daroviti adolescenti, a u drugom, prosečni. Na osnovu iznetih rezultata može se zaključiti da ima više sličnosti nego razlika između darovitih i prosečnih adolescenata, što znači da darovite adolescente ne odlikuje specifičan sklop psihosocijalnih karakteristika različit od onog koji je svojstven prosečnim adolescentima. Mada su u odgovorima na većinu preostalih pitanja o interpersonalnim odnosima sa okolinom utvrđene, takođe, neznčajne razlike između darovite i prosečne grupe, dobijeni odgovori predstavljaju značajne podatke. Izdvajamo odgovore na nekoliko karakterističnih pitanja.

Na pitanje o uzrastu osoba koje preferiraju za druženje, približno u istom broju, nešto više od trećine darovitih (35,0%) i prosečnih (33,8%) adolescenata izjavilo je da najviše voli da se druži sa svojim vršnjacima objašnjavajući ovo sličnim potrebama i interesovanjima, ali i situacionim faktorima ("upućeni smo jedni na druge", "sa vršnjacima idem u školu i provodim najviše vremena bez obzira da li to želim"). Uz napomenu da se radi o odgovorima na samo dva pitanja, zaključujemo da, prema nalazima našeg istraživanja, daroviti adolescenti ne ispoljavaju drugačije uzrasne preferencije za druženje od prosečnih. Kako u ranije diskutovanim nalazima drugih istraživanja ima dokaza da daroviti adolescenti preferiraju druženje sa nevršnjacima, pretpostavljamo da možda ove preferencije postoje u nekim specifičnim oblastima druženja.

Daroviti i prosečni adolescenti se ne razlikuju ni u sadržaju aktivnosti kojima se bave u vremenu koje provode sa svojim drugovima. I daroviti i prosečni najviše vremena koje provode sa drugovima posvećuju razgovorima (34,3%) i slušanju muzike (24,7%). Manje zastupljene aktivnosti su: učenje (13,6%), igranje društvenih igara (8,3%), gledanje televizije i videa (9,8%) i aktivno bavljenje umetnošću i sportom (8,0%). Kada se uporede daroviti i prosečni učenici po tome koliko zajedničkog vremena sa drugovima provode u učenju a koliko u drugim aktivnostima, razlika između daro-

vite i prosečne grupe nije statistički značajna ( $\chi^2=2,05$ ,  $df=1$ ,  $p>0,05$ ). Kada je adolescent već u društvu, on se posvećuje društvenim aktivnostima. Saznavanje i rad na talentu je više individualna stvar (radi se u samoći), u šta nas uveravaju razlike u sadržaju slobodnog vremena darovitih i prosečnih, koje potvrđuju veću usmerenost darovite grupe na bavljenje stručno-naučnim radom.

Daroviti i prosečni adolescenti dele svoje slobodno vreme između porodice i drugova: 30,0% darovitih i 26,3% prosečnih provodi najčešće svoje slobodno vreme u krugu svoje porodice, a 47,5% darovitih i 55,0% prosečnih provodi svoje slobodno vreme sa drugovima (i/ili mladićem/devojkom). Nešto više od petine darovitih (22,5%) i nešto manje od petine prosečnih (18,7%) najradije i najčešće ostaju u svom slobodnom vremenu sami. Nema značajnih razlika između darovitih i prosečnih u tome koliko slobodnog vremena provode u društvu odnosno u samoći ( $\chi^2=0,34$ ,  $df=1$ ,  $p>0,05$ ). I jedni i drugi, u većini slučajeva, provode svoje slobodno vreme u društvu. Na pitanje o tome kod koga iz svoje okoline nailaze na najveće razumevanje, većina darovitih (76,2%) i većina prosečnih (83,8%) adolescenata navodi da takvo razumevanje nalaze u svojoj porodici ili među svojim drugovima. Slično kao i kod prethodnog pitanja, više od petine darovitih (23,8%) i manje od petine prosečnih (16,2%) kaže da u svojoj blizini nema osobu koja ih u potpunosti razume. Kada se uporedi broj darovitih i prosečnih koji izjavljuju da postoji neka osoba koja ih razume i onih koji tvrde da takve osobe nema, razlika između darovite i prosečne grupe nije statistički značajna ( $\chi^2=1,41$ ,  $df=1$ ,  $p>0,05$ ). U celini, možemo reći da jedan manji broj adolescenata, i darovitih i prosečnih, preferira samoću i oseća se neshvaćeno u svojoj sredini. Verovatno su u pitanju lične i uzrasne karakteristike koje nemaju veze sa darovitošću. Na ovu ideju nas navode slični nalazi drugih istraživača koji se odnose na sve mlade (Kaiser & Berndt, 1985; Kapor-Stanulović, 1988).

*Značaj škole za psihosocijalne karakteristike darovitih učenika.* Aritmetičke sredine i  $F$  vrednosti za psihosocijalne karakteristike darovite i prosečne grupe, u zavisnosti od toga koju školu ispitanici pohađaju (specijalizovanu ili običnu), date su u tabeli 5. Iz tabele se vidi da se daroviti i prosečni učenici iz specijalizovane i obične škole značajno međusobno razlikuju u zadovoljstvu odnosima sa roditeljima ( $F = 3,35$ ,  $p<0,05$ ) i u statusu u odeljenju (druženje:  $F = 4,86$ ,  $p<0,01$ ; predstavljanje odeljenja:  $F = 11,13$ ,  $p<0,01$ ). Razliku u zadovoljstvu odnosima sa roditeljima pravi škola tako da

Tabela 5: Aritmetičke sredine i F vrednosti za psihosocijalne karakteristike darovite i prosečne grupe prema vrsti škole

PSIHOSOCIJALNE KARAKTERISTIKE	ŠKOLA	M		Glavni efekat škole i grupe (F)		Zajednički efekat škole i grupe (F)	Objašnjena varijansa
		darovita grupa	prosečna grupa	šk.	gr.		
SOCIJABILNOST	specijalna	56,60	56,26	šk. 1,59		0,02	0,56
	obična	58,68	58,42	gr. 0,08			
KVALITET INTERPERSON. ODNOSA SA	• drugovima	specijalna	3,55	3,43	šk. 2,89	0,01	1,54
		obična	3,71	3,58	gr. 1,72		
	• roditeljima	specijalna	3,98	4,19	šk. 1,91	1,32	1,70
		obična	4,20	4,21	gr. 1,88		
	• nastavnici	specijalna	3,33	3,39	šk. 2,18	0,42	0,89
		obična	3,49	3,46	gr. 0,06		
ZADOVOLJSTVO INTERPERSON. ODNOSA SA	• drugovima	specijalna	3,70	3,65	šk. 4,03*	0,37	1,45
		obična	3,90	4,03	gr. 0,07		
	• roditeljima	specijalna	3,63	4,05	šk. 5,60*	2,22	3,35*
		obična	4,18	4,18	gr. 2,22		
	• nastavnici	specijalna	3,40	3,45	šk. 2,01	0,01	0,69
		obična	3,63	3,65	gr. 0,07		
SOCIOMET. STATUS U DRUŽENJE ODEĀJENJA	• aktualno druženje	specijalna	0,15	0,12	šk. 0,01	0,92	0,86**
		obična	0,16	0,11	gr. 13,66**		
	• predstavljanje odeljenja	specijalna	0,17	0,10	šk. 3,30	5,53*	11,13**
		obična	0,27	0,09	gr. 24,56**		

\* p<0,05

\*\*p<0,01

su daroviti i prosečni učenici specijalizovane škole manje zadovoljni odnosima sa roditeljima od darovitih i prosečnih učenika obične škole (glavni efekat škole:  $F = 5,60$ ,  $p < 0,05$ ; glavni efekat darovitosti:  $F = 2,22$ ,  $p > 0,05$ ). Dakle, veće nezadovoljstvo odnosima sa roditeljima kod darovitih učenika specijalizovane škole u odnosu na darovite i prosečne učenike iz obične škole posledica je toga što su oni učenici specijalizovane škole. Sociometrijski status po kriterijumu druženje je samo pod uticajem darovitosti, što znači da daroviti učenici imaju viši status od prosečnih učenika bez obzira da li pohađaju običnu ili specijalizovanu školu (glavni efekat darovitosti:  $F = 13,66$ ,  $p < 0,01$ ; glavni efekat škole:  $F = 0,01$ ,  $p > 0,05$ ). Najzad, škola i darovitost imaju zajednički efekat na izborni status učenika ( $F = 5,53$ ,  $p < 0,05$ ), a ovo znači da je za izborni status darovitih učenika bitno koju vrstu škole pohađaju. Daroviti učenici imaju viši izborni status od prosečnih učenika zbog višeg izbornog statusa darovitih učenika u običnoj školi.

Ispitivanje zajedničkog uticaja darovitosti i vrste škole na psihosocijalne karakteristike učenika otkrilo nam je preovladavajući značaj škole za zadovoljstvo odnosima sa roditeljima. Objašnjenje razlika između učenika specijalizovane i obične škole pokušavamo da nađemo u karakteristikama samih učenika i njihovih roditelja. Učenici specijalizovane škole su u velikoj meri etiketirani kao učenici sa posebnim talentom. Ovi učenici su pod izuzetnim pritiskom očekivanja i ambicija svojih roditelja da budu najbolji, bolji od drugih. Pritisak je neprijatan i opterećuje i kada učenik postiže odgovarajući visoki uspeh, a još više kada ostvarenje visokog uspeha ne obezbeđuje obavezno status najboljeg. Moguće je da roditelji učenima specijalizovane škole deluju manje zainteresovano za emotivne aspekte odnosa pošto značajno više pažnje usmeravaju na njihovo učenje, sticanje znanja, ističu i nagrađuju dostignuća njihovog uma. S druge strane, učenici specijalizovane škole koji već imaju poseban obrazovni tretman u školi mogu da traže sličan, poseban položaj u svojoj porodici, a pošto ga ne dobijaju postaju nezadovoljni odnosima koje imaju sa svojim roditeljima.

Kada se u ispitivanje uključi tip škole koji daroviti i prosečni učenici pohađaju, situacija koju smo imali sa razlikama između darovitih i prosečnih u psihosocijalnim karakteristikama, uglavnom se ponavlja. Na većini mera psihosocijalnih karakteristika nema značajnih razlika između darovitih i prosečnih učenika obične i specijalizovane škole iz čega sledi da se ne može govoriti ni o specifičnom sklopu psihosocijalnih karakteristika darovitih učenika koji pohađaju specijalizovanu odnosno običnu školu. Razlike

koje su značajne odnose se na sociometrijski status i zadovoljstvo odnosima sa roditeljima. Dok se razlike u sociometrijskom statusu mogu lako objasniti sastavom odeljenja, razlike u odnosima sa roditeljima su manje jasne. Ponuđena objašnjenja navedenih razlika zahtevaju dalje ispitivanje.

*Značaj uzrasta za psihosocijalne karakteristike darovitih učenika.* Aritmetičke sredine i  $F$  vrednosti za psihosocijalne karakteristike darovite i prosečne grupe s obzirom na uzrast adolescenata date su u tabeli 6. Pregledom tabele otkrivamo veliki broj značajnih razlika između mladih i starijih darovitih i prosečnih adolescenata u: kvalitetu odnosa sa drugovima ( $F = 4,04$ ,  $p < 0,01$ ), sa roditeljima ( $F = 2,95$ ,  $p < 0,05$ ) i nastavnicima ( $F = 2,74$ ,  $p < 0,05$ ), zadovoljstvu odnosima sa drugovima ( $F = 2,64$ ,  $p < 0,05$ ) i roditeljima ( $F = 3,94$ ,  $p < 0,01$ ) i sociometrijskom statusu (druženje:  $F = 4,97$ ,  $p < 0,01$ ; predstavljanje odeljenja:  $F = 8,16$ ,  $p < 0,01$ ). Razlike u sociometrijskom statusu su posledica darovitosti (glavni efekat darovitosti na status po kriterijumu druženje:  $F = 13,78$ ,  $p < 0,01$ ; glavni efekat darovitosti na izborni status:  $F = 23,47$ ,  $p < 0,01$ ). Daroviti ispitanici imaju viši sociometrijski status od prosečnih bez obzira na uzrast. Uzrast i darovitost imaju zajednički efekat samo na zadovoljstvo odnosima sa drugovima ( $F = 4,50$ ,  $p < 0,05$ ). Zadovoljstvo odnosima sa drugovima zavisi od uzrasta adolescenta i njegove darovitosti tako da su stariji daroviti adolescenti manje zadovoljni odnosima sa drugovima od mladih darovitih. Sve ostale značajne razlike u kvalitetu i zadovoljstvu interpersonalnim odnosima sa okolinom posledica su uticaja uzrasta, dok je uticaj darovitosti neznačajan (glavni efekat uzrasta na kvalitet odnosa sa drugovima:  $F = 10,30$ ,  $p < 0,01$ ; glavni efekat uzrasta na kvalitet odnosa sa roditeljima:  $F = 6,65$ ,  $p < 0,01$ ; glavni efekat uzrasta na kvalitet odnosa sa nastavnicima:  $F = 8,07$ ,  $p < 0,01$ ; glavni efekat uzrasta na zadovoljstvo odnosima sa roditeljima:  $F = 6,84$ ,  $p < 0,01$ ).

U celini, stariji adolescenti imaju lošije odnose sa drugovima, roditeljima i nastavnicima i manje su zadovoljni odnosima sa roditeljima od mladih. Razlike koje se u ovim oblastima pojavljuju između darovitih i prosečnih adolescenata mogu se objasniti njihovim uzrastom. Verovatno su navedene razlike delom posledica toga što su stariji adolescenti spremni da slobodnije iznesu svoja nepovoljna mišljenja i negativna osećanja nego mladi adolescenti. Međutim, smatramo da bi negativnije ocene odnosa sa okolinom i rast nezadovoljstva tim odnosima kroz adolescenciju trebalo da se, većim delom, objašnjava veličinom i težinom promena koje se u toku ovog razvojnog perioda dešavaju u odnosima. Sa odrastanjem adolescent usvaja

Tabela 6: Aritmetičke sredine i  $F$  vrednosti za psihosocijalne karakteristike darovite i prosečne grupe prema uzrastu učenika

PSIHOSOCIJALNE KARAKTERISTIKE	UZRAST	M		Glavni efekat uzrasta i grupe (F)	Zajednički efekat uzrasta i grupe (F)	Objašnjena varijansa	
		darovita grupa	prosečna grupa				
SOCIJABILNOST	mladi	58,59	57,75	uz. 0,64	0,09	0,27	
	stariji	56,86	56,95	gr. 0,06			
	• drugovima	mladi	3,76	3,66	uz. 10,30**	0,01	4,04**
		stariji	3,47	3,36	uz. 1,28		
		mladi	4,21	4,30	šk. 6,65**	0,26	2,95*
	• roditeljima	stariji	3,95	4,12	uz. 2,41		
mladi		3,50	3,55	uz. 8,07**	0,07	2,74*	
• nastavnicima	stariji	3,31	3,32	gr. 0,18			
ZADOVOLJSTVO	mladi	4,07	3,82	uz. 3,35	4,50*	2,64*	
	stariji	3,51	3,86	gr. 0,11			
	• drugovima	mladi	4,20	4,18	uz. 6,84**	2,73	3,94**
		stariji	3,59	4,05	gr. 2,54		
		mladi	3,73	3,66	uz. 4,89*	0,68	1,88
	• nastavnicima	stariji	3,28	3,45	gr. 0,11		
STATUS U RAZREDU	mladi	0,16	0,11	uz. 0,17	1,06	4,97**	
	stariji	0,15	0,12	gr. 13,78**			
	• predstavljanje odeljenja	mladi	0,20	0,10	uz. 0,07	1,02	8,16**
		stariji	0,23	0,09	gr. 23,47**		

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

uverenje o nesavršenosti i nedostacima drugih ljudi. Nalaženje odgovarajućih drugova i komunikacija sa ljudima koji ga okružuju nužno sadrži kompromis. Veće prihvatanje realnosti često znači razočarenje zato što ljudi i odnosi među njima nisu tako jednostavni i konzistentni kako su delovali mladoj osobi u ranijim periodima života, ali istovremeno predstavljaju i jedini put za ulazak u svet odraslih. Pretpostavljamo da promene koje donosi adolescencija izuzetno osetljivi daroviti adolescenti primaju još teže od prosečnih i da se tu nalaze neki od razloga njihovog nezadovoljstva odnosima sa drugovima. Najzad, što su stariji daroviti adolescenti veća je izvesnost oko toga da su daroviti, što znači da se sve više razlikuju od drugih mladih. Uvećanje razlika između darovitih i ostalih mladih koji ih okružuju otežava njihovu međusobnu komunikaciju.

Možemo da zaključimo da posmatranje psihosocijalnih karakteristika darovitih adolescenata u kontekstu njihovog uzrasta pruža niz značajnih saznanja. Mada je ispitivan relativno uzan uzrasni raspon (od četiri godine) i izvedeno samo transverzalno ispitivanje,\* očigledno je da se veliki broj značajnih razlika koje se pojavljuju između darovitih i prosečnih adolescenata u psihosocijalnim karakteristikama može pripisati uticaju njihovog uzrasta. Kada se uporedi broj značajnih veza uzrasta i psihosocijalnih karakteristika i udeo efekta darovitosti na psihosocijalne karakteristike, evidentan je veći značaj uzrasta. Tako se i stepen zadovoljstva odnosima sa roditeljima može u potpunosti objasniti uzrastom adolescenata. Jedine razlike koje preostaju između darovitih i prosečnih adolescenata su one u sociometrijskom statusu gde daroviti adolescenti ostaju superiorni.

*Značaj pola za psihosocijalne karakteristike darovitih učenika.* Aritmetičke sredine i  $F$  vrednosti za psihosocijalne karakteristike darovite i prosečne grupe s obzirom na pol ispitanika date su u tabeli 7. Daroviti i prosečni adolescenti razlikuju se međusobno u zadovoljstvu odnosima sa roditeljima ( $F = 2,71$ ,  $p < 0,05$ ) i u sociometrijskom statusu (druženje:  $F = 2,71$ ,  $p < 0,05$ ; predstavljanje odeljenja:  $F = 14,84$ ,  $p < 0,01$ ). Otkrivamo da daroviti adolescenti imaju viši sociometrijski status po kriterijumu druženje od prosečnih bez obzira na to koga su pola (glavni efekat darovitosti:  $F = 13,68$ ,  $p < 0,01$ ; glavni efekat pola:  $F = 1,94$ ,  $p > 0,05$ ). U ostala dva slučaja značajan je zajednički efekat pola i darovitosti (na zadovoljstvo odnosima sa roditeljima:  $F = 4,35$ ,  $p < 0,05$ ; na izborni status:  $F = 9,02$ ,  $p < 0,01$ ). Daroviti mladići su manje zadovoljni odnosima sa roditeljima od darovitih de-

\* Na različitim uzrastima su posmatrani različiti ispitanici.

vojaka i prosečnih mladića i devojaka, dok među prosečnima ovakvih razlika nema. Darovite devojke, međutim, imaju viši izborni status od darovitih mladića i od prosečnih devojaka i mladića.

Uticaj pola na zadovoljstvo odnosima sa roditeljima možemo objasniti patrijarhalnim zahtevima porodice prema muškom detetu - nasledniku, da dostojno prezentuje porodicu u sredini kojoj pripada. Veća očekivanja od muške dece u pogledu njihovog društvenog, javnog uspeha, najverovatnije se pretvaraju u opterećenje za mladiće, što može, bez obzira na postizanje izuzetnog uspeha, nepovoljno da utiče na odnose sa roditeljima. Sudeći prema odnosima sa roditeljima, kod nas su u nepovoljnijem položaju daroviti adolescenti za razliku od istraživanja u nekim drugim sredinama (Hollinger & Fleming, 1984) koja nalaze više problema u socijalnom i ličnom prilagođavanju kod darovitih adolescentkinja.

Objašnjenje uticaja pola na zadovoljstvo odnosima sa roditeljima značajno je otežano iz dva razloga. Prvi razlog je neujednačenost darovitih i prosečnih grupa iz obične i specijalizovane škole po polu, a drugi značajan efekat škole na zadovoljstvo odnosa sa roditeljima. Kako je u grupi iz specijalizovane škole bilo više mladića, a u grupi iz obične škole više devojaka, moguće je da su daroviti mladići manje zadovoljni odnosima sa svojim roditeljima zato što su (pretežno) učenici specijalizovane škole, a da su darovite devojke više zadovoljne zato što su (u većem broju) učenice obične škole. Ako damo prednost značaju pola, onda bi učenici specijalizovane škole bili manje zadovoljni odnosima sa svojim roditeljima od učenika obične škole zato što među njima ima više mladića koji su manje zadovoljni odnosima sa roditeljima. Provera iznetih pretpostavki zahtevala bi tromernu analizu varijanse (darovitost - škola - pol), što nismo bili u mogućnosti da uradimo.

Kod objašnjenja efekta pola na sociometrijski status susrećemo se sa istim problemom, istovremenim uticajem škole. Dakle, darovite devojke mogu imati viši izborni status od darovitih mladića zato što su u većem broju učenice obične škole, odnosno učenice obične škole mogu imati viši izborni status od učenika specijalizovane škole zbog većeg broja darovitih devojaka nego mladića. U ovom slučaju, više smo skloni da damo prednost značaju škole. Verujemo da darovite devojke imaju viši izborni status pre svega zato što su učenice obične škole, a daroviti mladići niži, zato što su u većem broju učenici specijalizovane škole. Po našem uverenju efekat škole proističe iz uticaja sastava odeljenja. Daroviti učenici su više uočljivi i imaju više šanse da budu izabrani u odeljenjima obične škole gde ih objektivno ima



Tabela 7: Aritmetičke sredine i F vrednosti za psihosocijalne karakteristike darovite i prosečne grupe prema polu učenika

PSIHOSOCIJALNE KARAKTERISTIKE	POL	M		Glavni efekat pola i grupe (F)	Zajednički efekat pola i grupe (F)	Objašnjena varijansa
		darovita grupa	prosečna grupa			
SOCIJABILNOST	muški	57,90	58,15	pol 0,41	0,22	0,24
	ženski	57,64	56,39	gr. 0,08		
KVALITET INTERPERSON. ODNOSA	muški	3,64	3,58	pol 1,07	0,55	1,11
	ženski	3,61	3,41	gr. 1,70		
	muški	4,00	4,16	pol 2,76	0,25	1,63
KVALITET INTERPERSON. ODNOSA	ženski	4,19	4,26	gr. 1,87		
	muški	3,32	3,40	pol 2,26	0,83	1,05
KVALITET INTERPERSON. ODNOSA	ženski	3,51	3,45	gr. 0,06		
	muški	3,75	3,86	pol 0,04	0,30	0,14
ZADOVOLJSTVO INTERPERSON. ODNOSA	ženski	3,86	3,81	gr. 0,06		
	muški	3,68	4,16	pol 1,69	4,25*	2,71*
	ženski	4,17	4,05	gr. 2,15		
ZADOVOLJSTVO INTERPERSON. ODNOSA	muški	3,36	3,51	pol 1,89	0,68	0,88
	ženski	3,69	3,59	gr. 0,06		
STATUS U SOCIOMET. RAZREDU	muški	0,16	0,13	pol 1,94	0,75	5,50**
	ženski	0,15	0,10	gr. 13,68**		
	muški	0,15	0,09	pol 9,49**	9,02**	14,84**
	ženski	0,30	0,10	gr. 26,40**		

\* p < 0,05

\*\* p < 0,01

ima manje. Osim nešto bržeg sazrevanja darovitih devojaka u odnosu na darovite mladiće u toku posmatranog uzrasta, ne vidimo nijedan drugi razlog zbog koga bi darovite devojke bile više birane od mladića za predstavnike svojih odeljenja.

U celini, možemo reći da pol sa darovitošću objašnjava mali broj razlika između darovitih i prosečnih adolescenata u psihosocijalnim karakteristikama. Vrlo je teško izvesti zaključak o značaju pola darovitih adolescenata za njihove psihosocijalne karakteristike zbog problematičnih početnih uslova na kojima se zasnivaju dobijeni nalazi. Stoga utvrđene razlike u zadovoljstvu odnosima sa roditeljima i u sociometrijskom statusu objašnjavamo samo uslovno, pri čemu je po našoj oceni razlika u zadovoljstvu odnosima sa roditeljima manje jasna od razlike u sociometrijskom statusu. Smatramo neophodnim da se ispitivanje nastavi.

### 5.5. Zaključak

Naš prvi zadatak je bio da ispitamo specifičnost psihosocijalnih karakteristika darovitih adolescenata. Utvrdili smo da se daroviti i prosečni adolescenti ne razlikuju u kvalitetu i zadovoljstvu odnosima koje imaju sa drugovima, roditeljima i nastavnicima, i u socijalnosti. Mali je broj značajnih razlika i one nisu jednoznačne: daroviti adolescenti imaju viši sociometrijski status, ali se kod njih može uočiti tendencija ka nepovoljnim odnosima sa roditeljima. Jedan manji broj darovitih adolescenata, isto kao i jedan manji broj prosečnih (između 15% i 20%), preferira samoću i ne nailazi na odgovarajuće razumevanje u svojoj sredini. Daroviti adolescenti nemaju posebne zahteve u pogledu karakteristika drugova sa kojima će se družiti kada je u pitanju uzrast, niti se na drugačiji način od prosečnih družu sa svojim drugovima. I jedni i drugi veći deo vremena sa drugovima provode u zabavi i izlascima. Međutim, dok se prosečni adolescenti u okviru svog ukupnog slobodnog vremena zadržavaju na zabavno-rekreativnim aktivnostima, daroviti su više usmereni na čitanje i bavljenje stručno-naučnim radom u oblasti za koju su daroviti.

U celini, moglo bi se reći da ima više sličnosti nego razlika između darovitih i prosečnih adolescenata. Na osnovu iznetih rezultata možemo da zaključimo da nema osnova da se dalje održava stereotip o nezainteresovanosti darovitih osoba za ljude oko njih i većim problemima darovitih pojedinaca nego nedarovitih u odnosima sa okolinom. Isti rezultati potvrđuju

da nema osnova ni za zastupanje suprotnog stanovišta o opštoj superiornosti darovitih pojedinaca, koja podrazumeva obavezno prisustvo razvijenih socijalnih veština kod darovitih osoba i zrelo socijalno ponašanje u skladu sa njihovim visokim intelektualnim potencijalima. I kao što obično biva, istina je verovatno negde između dva ekstrema: nije dovoljno da dete ili mlada osoba budu natprosečno inteligentni i talentovani za određenu oblast ljudske delatnosti da bi ove odlike odredile na sličan način njihovo socijalno ponašanje i ličnost. Sposobnosti snalaženja u socijalnim odnosima mogu, ali ne moraju da budu svojstvo darovitog pojedinca.

Naš drugi zadatak je bio da ispitamo specifičnost psihosocijalnih karakteristika darovitih učenika koji pohađaju specijalizovane škole. Utvrdili smo da se daroviti i prosečni učenici koji pohađaju obične i specijalizovane škole razlikuju samo u zadovoljstvu odnosima sa roditeljima i u sociometrijskom statusu. Daroviti učenici imaju viši sociometrijski status od prosečnih, pri čemu je njihova prednost izraženija u običnoj nego specijalizovanoj školi. Ali, bez obzira na darovitost, učenici specijalizovane škole su manje zadovoljni odnosima sa roditeljima od učenika obične škole. Dok se razlike u statusu mogu objasniti sastavom odeljenja (brojem darovitih), razlike u odnosima sa roditeljima su manje jasne i zahtevaju dalje ispitivanje. Kako na većini mera psihosocijalnih karakteristika nema značajnih razlika, sledi da se ne može govoriti ni o specifičnom sklopu psihosocijalnih karakteristika kod darovitih učenika iz običnih odnosno specijalizovanih škola.

Ispitivanje uloge uzrasta i pola darovitih adolescenata za njihove psihosocijalne karakteristike bio je naš poslednji zadatak. Efekat pola je značajan samo u slučaju nekih psihosocijalnih karakteristika (zadovoljstvo odnosima sa roditeljima i sociometrijski status). U oba slučaja u povoljnijem položaju su darovite devojke u odnosu na darovite mladiće. Da li darovite devojke, u našoj sredini, imaju manje problema u komunikaciji sa okolinom od darovitih mladića (što je, inače, suprotno od nalaza inostranih istraživanja), teško je reći zbog izvesnih metodoloških nedostataka našeg istraživanja. Za razliku od slabog uticaja pola, uloga uzrasta je mnogo veća. Prema broju značajnih veza sa psihosocijalnim karakteristikama, uzrast prevazilazi i značaj darovitosti. Stariji adolescenti imaju lošije odnose sa svojom okolinom i manje su zadovoljni njima od mladih. Razlike koje se javljaju između darovitih i prosečnih adolescenata uglavnom se mogu pripisati njihovom uzrastu. Izuzetak predstavlja sociometrijski status (gde su daroviti superiorniji bez obzira na uzrast) i zadovoljstvo odnosima sa drugovima (za koje su

značajni uzrast i darovitost istovremeno, pri čemu je njihov uticaj nepovoljan).

Odnos između darovitosti, uzrasta i zadovoljstva odnosima sa drugovima zahteva posebnu pažnju pošto se na osnovu utvrđenog nalaza može pretpostaviti da odrastanje kod darovitih adolescenata uvećava njihovo nezadovoljstvo odnosima sa drugovima. Da li kod darovitih dolazi do kumuliranja nezadovoljstva odnosima sa drugovima predstavlja značajno pitanje koje zavređuje ozbiljno proučavanje, makar iz samo mentalno-higijenskih razloga. Međutim, ovo pitanje bi moglo da ima i mnogo veći značaj, kao jedno od ključnih pitanja za objašnjenje problema u komunikaciji darovitih odraslih osoba sa njihovom okolinom.

Sugestije za buduća istraživanja o problemima u socijalnom i emocionalnom razvoju darovitih adolescenata dajemo svesni propusta i nedostataka našeg rada. Pre svega, umesto transverzalnog pristupa, mnogo je pogodniji razvojni pristup. Potrebna su longitudinalna istraživanja koja podrazumevaju višegodišnje praćenje pojedinaca i pored ankete uključivanje posmatranja i drugih metoda. Ispitivanje bi trebalo da se proširi uvođenjem drugih kategorija darovitosti, drugih karakteristika socijalnog i emocionalnog reagovanja i ponašanja, i ispitanika iz različitih sredina. Za ispitivanje veze između darovitosti i psihosocijalnih karakteristika značajno je posmatranje uticaja većeg broja drugih varijabli, kao što su uzrast, pol, školski uspeh ispitanika. U određivanju tih drugih relevantnih faktora i proučavanju njihovog istovremenog i zajedničkog delovanja sa darovitošću, vidimo put ka novim saznanjima. Ovakva orijentacija obećava i velike mogućnosti za objašnjenje mnogih nesaglasnosti u rezultatima ranijih istraživanja.

SUMMARY

PEZJOME

## HOW TO RECOGNIZE GIFTED STUDENTS

We live at a time when studying gifted children, getting acquainted with them and educating them, is deemed as being not only a need of every society striving to advance, but also as the imperative of its survival. The book before you is devoted to the theoretical and practical issues of understanding and labeling giftedness.

As with any assessment of gifted individuals and/or products, the immediate question - pertaining to defining giftedness - a larger number of conceptions of giftedness is set forth in *Chapter One*. A broader survey is offered for two reasons: firstly, because the conceptions as a rule are not mutually exclusive, but often deal with individual aspects or different types of giftedness, and secondly, because information about this matter in the Serbian language is scarce. The Sternberg and Davidson approach was adopted after analyzing several criteria for classifying the conceptions of giftedness. Proceeding from these theoretical presumptions, these authors have distinguished the following conceptions: the implicit theoretical approaches, the explicit theoretical approaches and the specific domain theories.

The stands of Tannenbaum, Renzulli, Feldhusen, Haensly, Reynolds and Nash, and Gagne were set forth among the implicit theoretical approaches. In general terms, the implicit theoretical approaches dwell on the question of how abilities operate together and are motivated by the social forces channeling their expression. These conceptions determine as to what is to serve as the departure point for defining giftedness (the individual or society or partly one or the other). Intellectual abilities represent the essential part of giftedness, but differences exist in determining these abilities. Motivation represents the vital pre-requisite in the absence of which the abilities would not have emerged, and is determined as a task commitment. In order to effect development of different gifts, certain degree of channeling their development is needed.

The explicit theoretical approaches are divided into cognitive and developmental. The cognitive conceptions (Jackson and Butterfield, Borkowski and Peck, Davidson, Sternberg) focus on cognitive antecedents of giftedness more than on giftedness itself. The fundamental research strategy is to screen isolated variables enabling the attaining of cognitive mechanisms lying at the heart of giftedness. The development conceptions (Gruber, Czikszentmihalyi and Robinson, Feldman and Benjamin, Walters and Gardner, Albert and Runco) speak of developing giftedness in the course of life and throughout one's lifetime. The significance of all the aspects of personality, apart from the cognitive, social and emotional, is thus pointed out. An interactional approach is adopted regarding the roles of individual and environment in developing giftedness. Stress is laid on the significance of studying individual cases and the natural and biographical observation of gifted individuals.

The domain-specific theories deals with specific definitions of giftedness within the framework of special fields such as science and the arts. These concepts tread on poor theoretical ground but are very widespread. They actually represent definitions of giftedness and most researchers in their respective works define giftedness in their light.

The expounded theories and definitions of giftedness produce an image of giftedness as being an exceptionally complex phenomenon. The most readily acceptable definition is the one describing giftedness as a personality factor, its central features being high intellectual abilities, creativity and high motivation. Other personality factors, too, are of consequence for developing giftedness, such as an individual's self-concept and meta-cognition. Giftedness in children is a potential, a predisposition to become gifted creators later in life. The nature of the link between giftedness in children and giftedness in adults remains as yet unclear. The adopted approach is that giftedness, according to the areas of expression, appears in the general intellectual abilities, creative abilities, in academic abilities, in social and leadership abilities and in psychomotor abilities.

The many difficulties regarding identification of gifted individuals may be inferred already from the conceptions of giftedness. Besides lack of clarity as to which characteristics make up giftedness and which of their aspects can be measured, the outcome of the identification process is made conditional on a number of other factors: notably, the objectives to be attained by identification, the nature of the gifts and abilities sought, the manner in

which they are defined, the possibilities the available measuring instruments offer, the choice of giftedness criteria, etc. For this reason, certain generally-accepted stands that may be inferred from literature review and researchers' practice are of special significance.

Researchers agree that giftedness cannot accurately be defined at a given time as a constant, an invariable measure, especially in the case of children and the young. The experiences acquired so far have shown that only some of the children - identified as gifted - retain this ability and later develop into gifted creators; whereas there are also gifted creators who have not been perceived as gifted at an early age. For this very reason the application of diagnostics as a process to screen gifted individuals is recommended whereby flexible criteria should be applied on younger age-groups affording a larger number of children to be listed as gifted and gradually introducing stricter criteria while moving toward older age-groups.

Identifying giftedness may be taken as a process composed of screening, assessing and selecting. Attention to a gifted child is most often drawn by their parents and teachers, and even friends. To these ends different type scales and inventories, produced for just such a case, may also be used. The assessment of giftedness consists of testing the abilities in the area requiring giftedness and of evaluating the performance in a given area most often by experts. The use of tests of intellectual ability and knowledge is suitable means to screen the intellectual and academic giftedness, not only because of the very nature of the measured abilities, but also because there are valid, standardized measurement instruments. There are rather fewer tests of creative, social and artistic abilities, whereas the existing tests oftentimes fail to meet satisfactory levels of reliability and validity so that evaluation of relevant behavior and achievement is more suited in these areas. *Chapter Two* gives a brief description of some of the tests, scales and questionnaires used in screening and assessing giftedness. From this survey it may be concluded that, on the whole, there is an insufficient number of necessary objective instruments to identify giftedness. This shortcoming is more pronounced in this milieu, despite the marked endeavors in the more recent years to formulate and standardize certain instruments (such as the scales for screening giftedness).

There is no definitive recommendation how best to select the gifted, but some type of representative behavior when searching for gifted children has been discerned. The majority of researchers sets the percent-

age of gifted children at between 1% to 5% from a generation or among schoolchildren. An achievement on tests above the ninetieth, ninety-sixth or ninety-eighth percentile compared to other students from the same class, grade, school or state is often required. However, who will be declared gifted may be determined by some outside conditions, such as the capacity of the program for which the students are being selected, the rules of competition in which they participate or the number of scholarships offered. The examples of concrete identification procedures cited both from research activities and the school practice confirm that different starting conditions regarding defining giftedness, the manner of measuring and the criteria, result in different choices. Thus, there is a larger or smaller difference among the gifted who were picked out as such by different research projects or who come from different environments.

The initial descriptions have already contained a series of non-intellectual indicators, including different psychosocial characteristics. Nevertheless, it may be noted that the status of psychosocial characteristics in descriptions of giftedness is not definitively determined. Are developed social skills and mature social conduct an integral part of giftedness or is there a separate kind of giftedness, which can, but does not have to, represent a quality of a gifted individual? To this question is devoted *Chapter Three*. Literature review offers answers at two levels: at the level of psychosocial traits and at the level of psychosocial development. In both cases the offered replies (substantiated also by research findings) are found at mutually opposite positions.

Attention is first devoted to considering psychosocial characteristics of gifted children and the young. In the cases where social conduct was treated as an aspect of giftedness, and giftedness as a singular phenomenon, such social characteristics were used in descriptions of gifted children and the young as pointed to solid understanding of social situations and appropriate behavior in them, an ability for mature and responsible relationships with the environment. The same holds true, or the cited characteristics are even more pronounced, in descriptions of children and the young who are gifted for leadership and social relations. In other descriptions, according to the areas of giftedness, it is noted that gifted children and the young evince social interests that are below those of their ungifted peers, that they are more inward-oriented, more inclined to isolation. There is an increasing number of experts who give precedence to individual dif-

ferences within a group of the gifted over the differences between the gifted and the others.

There is a somewhat similar situation when examining development in the gifted. The question is: do gifted children and the young encounter specific problems during their socio-emotional development? Some authors discuss problems which gifted children and the young share with their ungifted peers and which may be seen in the specific experiencing and reacting to the usual changes accompanying development in childhood and youth (Freeman, McDowell, Roeper, Mönks & Ferguson). In adolescence, these are the adoption of roles, defining oneself, creating one's identity. Other authors, for their part, insist more on specific difficulties faced by the gifted young, and which are derived from adjusting their nature, and the temptations the demands of development period they are undergoing place on the gifted young (Manaster & Powell, Altman). Thus, an exceptional sensibility, inclination to perfectionism, awareness of being alienation different, could render communication with the environment difficult, lead to emphasize and isolation. All the authors who specific problems of the gifted young claim there is only the possibility of these problems appearing, meaning they would not necessarily emerge in every individual, as well as that, on the whole, the gifted young do not necessarily encounter more problems during their development than the others. An increasing tendency toward observing the gifted as a heterogeneous group within which the most gifted stand out as the risk group with special communication difficulties with their environment has also been detected (Roedel).

So as determine the nature, frequency and intensity of the social and emotional problems gifted children and the young meet with, *Chapter Four* provides an analysis of results of the research on the social intelligence of the gifted, their relationships with their friends, teachers and members of their families, the self-concept of the gifted and other aspects of their adjustment. Research has shown that gifted children and the young do not necessarily have superior social intelligence. They understand well social relations and reactions of people around them, but this does not mean they would express more prosocial behavior than the ungifted. They are for the most part accepted by their friends, although there is a series of circumstances under which popularity of gifted children drops significantly. Indifference to social relations gains the upper hand with a smaller number of gifted children, while certain emotional problems also tend to appear. These

gifted young people tend to withdraw from social situations and devote more time to solitary activities. Gifted children and the young maintain a favorable, positive view of themselves, although their self-confidence regarding intellectual abilities exceeds that of social abilities. There is no evidence that gifted children and the young experience more complex emotional problems. Also, research has demonstrated that gifted children and the young may expect comparably bigger family problems and problems in relations with family members (especially with brothers/sisters) than other children and young people. An evident action of a host of other factors is present in the area stretching between giftedness and socio-emotional adjustment, such as the age-group of the subjects, their sex, academic achievement, level of giftedness, area of giftedness, etc.

Notwithstanding the aforementioned, the research conducted thus far on social and emotional adjustment in gifted children and the young are being addressed numerous complaints: that their range is limited being in most cases performed on intellectually and academically gifted children which have been identified as gifted on the basis of intelligence quotient and achievement alone; that some areas have not been researched to a satisfactory degree (for example, relations between gifted children and the parents); that some age-groups have not been researched to a satisfactory degree (for example, adolescence); that research designs postulate direct and linear relations between giftedness and the problems of social-emotional adjustment, something most often escaping the factual situation, as well as that the methodology applied in many research projects was not without fault (for example, small and unrepresentative samples of gifted and ungifted subjects).

*Chapter Five*, the last in the book, offers a description of re-research of psychosocial characteristics of gifted adolescents carried out by the author. In the process of conceiving this research, the author has tried to take into consideration the remarks on the shortcomings of previous research as set out earlier as well as the fact that the problems of social and emotional adjustment in the gifted young people have only been touched upon in this milieu. The psychosocial characteristics such as sociability, interpersonal relations with the environment (friends, parents, teachers), the degree of satisfaction derived from these relations and the sociometric status in the classroom were included.

The research embraced the intellectually and academically gifted students of secondary schools with regular and special programmes, grade 1-4 (aged 14;6 to 18;11 years). The selection of gifted subjects was carried out on the basis of nomination put forth by the teachers on students' talent for math and sciences, the score recorded on the intellectual abilities test (IQ equal or above 125, on the Verbal Series by Stevanovich), academic achievement and success attained in extra-curricular activities (participation in study groups and in competitions in given subjects). Apart from the gifted group (N=80, average IQ=128.90, average age 16;9), an average group was formed (N=80, average IQ=104.05, average age 17;0) The groups were balanced regarding type of school, academic success, grade, age and sex. The psychosocial characteristics were measured by questionnaires and scales in the form of self-report of the subject (apart from the sociometric questionnaire).

The primary goal was to examine the specific psychosocial characteristics in gifted adolescents. It was found that the gifted and the average adolescents do not differ as regards sociability or the quality of and satisfaction with relations effected with their friends, parents and teachers. A small number of significant differences was found and these were not one-dimensional: gifted adolescents have a higher sociometric status, but they evince a tendency towards poorer relations with their parents. On the basis of these findings, it may be concluded that there is no grounds to maintain any further the stereotype that the gifted young people are indifferent to people around them and that they faced greater problems than the ungifted in their relations with the environment. However, there is also no grounds to set forth the opposite view about a general superiority of the gifted individuals that includes without fail the presence of developed social skills and mature social behavior in keeping with their high intellectual potential.

The second goal was to examine the specific psychosocial characteristics of gifted students attending a school with special programme for gifted. The majority of psychosocial characteristics bore no significant differences between the gifted and the average students in schools with regular and with special programmes, from which it follows that there can be no talk of a specific combination of psychosocial characteristics in gifted students attending either special or regular schools. The considerable differences pertain to the sociometric status and satisfaction in relations with parents. Whereas the differences in sociometric status can easily be explained (the

composition of the class), the differences in relations with parents are less clear and demand further looking into.

The examination of the role of age and sex of the gifted adolescents with regard to their psychosocial characteristics was the third goal. And while the influence of the sex is of consequence only insofar as some psychosocial characteristics were concerned (satisfaction in relations with parents and the sociometric status), the role of age is much bigger, and exceeded the importance of giftedness in terms of significant correlations. The role of the sex remains an open question due to a possible interfering influence of the school. In order to determine the significance of giftedness, school, and the sex for relations with parents, it was necessary to apply a three-way analysis of variance, which in this case was impossible to do. The significance of age for psychosocial characteristics of adolescents is, nevertheless, evident and beyond doubt. Older adolescents maintain poorer relations with their environment and are less satisfied with their relations than the younger adolescents. The difference appearing between the gifted and the average adolescents can for the most part be ascribed to their age. An exception, however, would have to be made in the case of sociometric status (where the gifted are superior regardless of age) and satisfaction in relations with peers (for which both age and giftedness were of significance).

The relation between giftedness, age and satisfaction in relations with peers calls for special attention as it may be reasonable to believe on the basis of the findings that dissatisfaction in relations with peers increases in gifted adolescents with their growing up. It seems that the matter of cumulated dissatisfaction could prove central when examining their relations with friends, and perhaps beyond that - their relations with people in general.

Превцо

*Branimir Bakic*

## КАК РАСПОЗНАТЬ ОДАРЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ

Мы живем в век когда работу с одаренными детьми, ознакомление с ними и их образование считают не только потребностью любого стремящегося к прогрессу общества, а императивом его существования. Данная книга посвящена теоретическим и практическим вопросам понимания и распознавания одаренности.

Так как при каждом исследовании талантливых индивидов и/или произведений первым возникает вопрос определения одаренности, в *первой главе* излагается значительное число концепций одаренности. Это освещается обстоятельно: во-первых потому, что концепции, как правило, не исключают друг друга и часто занимают отдельными аспектами или различными видами одаренности, во-вторых, в изданиях на сербском языке имеется мало информации о них. После того как был дан анализ нескольких критериев классификации концепций одаренности, мы переняли подход *Стернберга* и *Дейвидсон*. Упомянутые авторы на основании исходных теоретических предпосылок отличали неясно выраженный теоретический подход, вполне ясный теоретический подход и подход специфических областей.

В качестве неясно выраженного теоретического подхода излагаются взгляды *Танненбаум*, *Рензулли*, *Фельдусен*, *Хенсли*, *Рейнольдс* и *Неш* и *Ганье*. В целом, неясно выраженный теоретический подход занимается вопросом как способности действуют совместно и мотивированно под воздействием общественных сил, направляющих их проявление по определенному руслу. В этих концепциях определяется, что служит отправным пунктом для определения одаренности (индивид или общество или часть одного или другого). Умственные способности представляют собой существенную часть одаренности, но существуют различия при определении этих способностей. Поощрение представляет собой существенную предпосылку без которой способности не проявились бы а определяется как посвященность заданию. Для того, чтобы раскрылись различные таланты, необходимо определенное направление их развития.



Вполне ясные теоретические подходы подразделяются на познавательные и относящиеся к развитию. Познавательные концепции (Джэксон и Баттерфильд, Борковски и Пек, Дейвидсон, Стернберг) сосредотачиваются на познавательные предпосылки одаренности больше чем на саму одаренность. Основной исследовательской стратегией является испытание изолированных переменных величин, что должно обеспечить достижение познавательных механизмов, кроющихся в основе одаренности. В концепциях развития (Грубер, Чикзенмихали и Робинсон, Фельдман и Бенджемин, Уольтерс и Гарднер, Альберт и Ранко) говорят о развитии одаренности в течение жизни и через всю жизнь. Подчеркивают значение всех аспектов личности, кроме познавательных и социальных и эмоциональных. Отстаивают взаимодействующий подход в отношении роли индивида и окружающей среды при развитии одаренности. Подчеркивают значение изучения единичных случаев и естественного и биографического наблюдения за талантливыми индивидами.

Концепции специфических областей содержат специфические определения одаренности в рамках особых областей, какими являются наука и искусство. Данные концепции имеют слабую теоретическую основу, но очень распространены. Концепции специфических областей, по сути, представляют собой определения одаренности и большинство исследователей таким образом определяют одаренность в своей работе.

Из изложенных теорий и определений одаренности выходит, что одаренность - исключительно сложное явление. Самым приемлемым определением одаренности считают то, в котором одаренность описывают как свойство личности, решающим фактором которого являются большие умственные способности, заинтересованность и творческая способность. В развитии одаренности важную роль играют и другие свойства личности, а именно общее представление о себе и метапознавательное знание индивида. Одаренность детей - это потенциал, предрасположение для того, чтобы позднее в жизни стать талантливыми создателями. Все еще не ясно как увязать одаренность детей с одаренностью взрослых. Общепринятым является мнение, что одаренность в различных областях кроется в общих умственных способностях, творческих способностях, в специфических школьных способностях, в социальных и руководящих способностях, в художественной способности и в психомоторной способности.

Уже в том, как определяют способность, кроются многие трудности в связи с распознаванием одаренных индивидов. Кроме того, что не ясно какие характеристики составляют одаренность и какие их аспекты

можно измерять, исход процесса распознавания обусловлен рядом иных факторов: целями распознавания, природой разыскиваемых талантов и способностей, способом их определения, возможностями имеющихся в распоряжении измерительных инструментов, выбором критериев одаренности и т.п. Поэтому исключительное значение имеют определенные общепринятые выводы, сделанные на основе литературы и исследовательской практики исследователей.

Исследователи согласны с тем, что одаренность нельзя совсем надежно установить в определенный момент как одну постоянную, неизменную величину, особенно не в случае детей и молодежи. Весь опыт прошлого свидетельствует о том, что лишь некоторые из детей, распознанных в качестве одаренных, сохраняют это свойство и потом, становясь талантливыми творческими работниками, но имеются и талантливые творческие работники, которые в детстве не были замечены как талантливые. Именно по этой причине рекомендуется применение эволюционной диагностики для распознавания одаренных лиц, причем в младшем их возрасте следовало бы применять менее строгие критерии, позволяющие большее число детей считать одаренными с тем, чтобы в старших возрастах критерии становились более жесткими.

Распознавание одаренности можно рассматривать в качестве процесса, состоящего из фазы открытия, испытания и установления одаренности. На одаренных детей чаще всего внимание обращают их родители и преподаватели, да и другие люди. При распознавании одаренности могут помочь разные шкалы и для этого созданные инструменты. Испытание одаренности состоит из тестирования способностей в области, для которой ищут одаренность, и оценки достижений/продукции в данной области, чаще всего со стороны экспертов. Для установления умственной и академической одаренности подходит применение тестов умственной способности и знаний, как в силу самой природы измеряемых способностей так и потому, что существуют соответствующие, стандартные тесты с удовлетворительными метрическими характеристиками. Тестов творческих, социальных и художественных способностей имеется значительно меньше, а существующие часто не на удовлетворительном уровне достоверности и обоснованности. Поэтому в этих областях намного более подходящей является оценка относящегося к делу поведения и достижений. Во второй главе дается краткое описание некоторых из тестов, шкал и вопросников, применяемых при распознавании и испытании одаренности. Из этого обзора сделан вывод о том, что, вообще, нет достаточно необходимых объективных инстру-

ментов для распознавания одаренности. Эта недостаточность ещё более выражена в нашей среде, хотя наблюдаются попытки в последние годы формировать и стандартизировать некоторые инструменты (какими являются шкалы для распознавания одаренности).

Нет никаких окончательных рекомендаций насчет лучшего способа отбора одаренных, но заметны некоторые типичные методы поиска одаренных детей. Большинство исследователей считает талантливыми 1% - 5% детей одного поколения или учащихся школы. Часто ищут достижение на тестах, превышающее на 90%, 96% или 98% результаты учащихся того же отделения, класса, школы или государства. Однако то, кто будет провозглашен одаренным, могут определить некоторые внешние условия, а именно объем программы, для которой избирают учащихся, правила соревнования, на котором они участвуют или число присуждаемых стипендий. Приведенные примеры конкретных распознавательных процедур исследований и школьной практики свидетельствуют о том, что различные исходные условия в отношении определения одаренности, порядка измерения и критериев приводят к различиям при отборе. Так среди одаренных на различных соревнованиях и из различной среды существуют большие или меньшие различия.

Уже первые описания талантливых лиц содержали ряд неумственных признаков, среди которых были разные психосоциальные характеристики. Однако можно сказать, что все ещё не окончательно определен статус психосоциальных характеристик при описании одаренности. Являются ли развитое социальное искусство и зрелое социальное поведение составной частью одаренности или же речь идет об особом виде одаренности, который может быть, но не обязательно, свойством талантливого человека? Этому вопросу посвящается *третья глава*. В литературе имеются ответы на двух уровнях: на уровне психосоциальных черт и на уровне психосоциального развития. В обоих случаях имеются ответы (о которых имеются и выводы исследователей), которые противоположны друг другу.

Сначала рассматривались психосоциальные характеристики одаренных детей и молодежи. В случаях когда социальное поведение рассматривалось как аспект одаренности, а одаренность как единый феномен, одаренные дети и молодежь описывались социальными характеристиками, указывающими на хорошее понимание социальных ситуаций и адекватное поведение в них, способность зрело и ответственно относиться к окружающей среде. То же самое повторилось, или же указанные характеристики были ещё более выражены, при описании детей и

молодежи, которые одарены в области руководства и социальных отношений. В остальных описаниях, по видам одаренности, констатируется, что одаренные дети и молодежь проявляют меньший социальный интерес по сравнению со своими неодаренными товарищами, что они больше нацелены на себя, проявляют склонность к изоляции. Все больше специалистов предпочитают индивидуальные различия внутри групп одаренных по сравнению с различиями между одаренными и прочими.

Нечто подобное происходит при рассмотрении развития одаренных. Вопрос гласит: имеют ли одаренные дети и молодые люди специфические проблемы в своем социально-эмоциональном развитии? Некоторые авторы говорят о проблемах, которые одаренные дети и молодежь разделяют со своими неодаренными ровесниками и которые состоят в том, что они специфически переживают и реагируют на нормальные эволюционные изменения в период детства и юности (*Фриман, Мак-Доуэлл, Ропер, Монкс и Фергусон*). В юности это было принятие роли, самоопределение, строительство личности. Другие авторы, опять, больше настаивают на специфических трудностях одаренных молодых людей, которые вытекают из согласования их натуры, того, что составляет одаренность, и искушений, неизбежных в период развития молодых талантливых людей (*Манастер и Пауэлл, Альтман*). Так исключительная чувствительность, склонность к усовершенствованию, сознание разности, могут затруднять коммуникацию с окружением, вести к одиночеству и самонезависимости. Все авторы, говорящие о специфических проблемах одаренных молодых людей утверждают, что речь идет лишь о возможности возникновения этих проблем. Это значит, что они не обязательно возникают у каждого человека и что в целом одаренные молодые люди не должны больше остальных иметь проблем в своем развитии. Замечена тенденция к возрастающему рассмотрению одаренных в качестве разнородной группы в рамках которой обособляются самые талантливые в качестве рискованной группы, сталкивающейся с особыми трудностями в ходе коммуникации со своим окружением (*Родел*).

В целях установления природы, частотности и интенсивности социальных и эмоциональных проблем одаренных детей и юношей и девушек в течение своего развития в *четвертой главе* подошли к анализу результатов конкретных исследований социальной интеллигентности одаренных, их взаимоотношений с товарищами, преподавателями и членами их семей, представления одаренных о себе и других мерах по их при-

способлению. Исследования показывают, что одаренные дети и молодежь не обладают обязательно превосходной социальной интеллигенцией. Они хорошо понимают социальные отношения и реакции людей вокруг себя, но это не значит, что будут проявлять больше просоциального поведения чем неодаренные. В основном их товарищи принимают, хотя существует ряд обстоятельств при которых популярность одаренных детей значительно снижается. У небольшой части одаренных детей преобладает незаинтересованность в смысле социальных отношений а возникают и некоторые эмоциональные проблемы. Эта одаренная молодежь уходит из социальных ситуаций и уединяется. Одаренные дети и молодежь имеют благоприятное, положительное мнение о себе, хотя больше их уверенность в интеллектуальные, чем в социальные способности. Нет доказательства того, что одаренные дети и молодежь переживают тяжкие эмоциональные проблемы. Исследования также говорят о том, что одаренных детей и молодежь ожидают специфические проблемы в семье и взаимоотношениях с членами семьи (особенно с братьями и сестрами). Между одаренностью и социально-эмоциональным приспособлением замечается действие ряда других факторов, таких как возраст опрошенных, пол, успех в школе, уровень одаренности, вид одаренности и т.д.

Невзирая на все это, прежним исследованиям о социальном и эмоциональном приспособлении одаренных детей и молодежи сделаны многие замечания: что их ширина охвата ограничена тем, что они в большинстве случаев проводились на одаренных детях, которые считались одаренными только на основании интеллигенции и мер достижений; что некоторые области недостаточно исследованы (например, взаимоотношения одаренных детей со своими родителями); что некоторые возрасты недостаточно исследованы (например, подростки); что исследовательские проекты предполагают прямые и линейные связи между одаренностью и проблемами социально-эмоционального приспособления, что чаще всего не соответствует действительности и что многие исследования имеют разные методологические недостатки (такие как малые и непредставительны выборки одаренных и неодаренных испытуемых).

В последней, *пятой главе* описывается исследование психосоциальных характеристик одаренных подростков, проведенное автором книги. В плане данного исследования автор пытался уважить заранее высказанные замечания насчет недостатков прежних исследований, а также то, что проблемы социального и эмоционального приспособления ода-

ренных молодых людей лишь вскользь освещались в исследованиях, имевших место в нашей среде. В существенные психосоциальные характеристики включены общительность, существо и качество межличностных отношений с окружением (товарищи, родители, преподаватели), уровень удовлетворенности этими отношениями и социометрический статус в коллективе класса.

Исследованием были охвачены интеллектуально и академически одаренные учащиеся общеобразовательной и специализированной средних школ (14;6 - 18;11 лет). Отбор одаренных испытуемых был проведен на основании предложений преподавателей об одаренности учащегося в области математики и естественных наук, результатов теста умственных способностей ( $IQ \geq 125$ ; в Вербальной серии Стевановича), успеха в школе и в соответствующих факультативных занятиях (участие в работе секций и на соревнованиях по данным предметам). Кроме одаренной группы ( $N=80$ , средний  $IQ=128,90$ , средний возраст - 16;9 лет) была образована средняя группа ( $N=80$ , средний  $IQ=104,05$ , средний возраст - 17 лет). Группы были выравнены по школьной целенаправленности, успеху, классу, возрасту и полу. Психосоциальные характеристики измерялись вопросниками и шкалами, представлявшими собой самоотчет испытуемых (кроме социометрического вопросника).

Первая задача была испытать специфичность психосоциальных характеристик одаренных подростков. Установлено, что одаренные и средние подростки не отличаются в отношении качества и удовлетворения своими отношениями с товарищами, родителями и преподавателями, а также ни в общительности. Мало значительных различий и они не однозначны: одаренные подростки имеют более высокий социометрический статус, но у них можно заметить тенденцию к менее благоприятным отношениям с родителями. На основании наблюдений исследователей пришли к выводу, что нет основания и далее придерживаться стереотипа о незаинтересованности одаренных юношей и девушек в окружающих их людях и о больших проблемах одаренных лиц, по сравнению с неодаренными, в отношениях со своим окружением. Однако нет ни оснований придерживаться противоположного взгляда об общем превосходстве одаренных индивидов, подразумевающим обязательное присутствие развитых социальных искусств и зрелое социальное поведение в соответствии с их высокими интеллектуальными потенциалами.

Вторая задача состояла в том, чтобы испытать специфику психосоциальных характеристик одаренных учащихся специализированных школ. В большинстве мер психосоциальных характеристик нет значите-

льных различий между одаренными и средними учащимися общеобразовательной и специализированной школы, из чего следует, что нельзя говорить о специфической структуре психосоциальных характеристик одаренных учащихся специализированной или обычной школы. Значительные различия относятся к социометрическому статусу и удовлетворению отношениями с родителями. В то время как различия в социометрическом статусе легко объяснить (составом отделения), различия в отношениях с родителями менее четки ясны и нуждаются в дальнейших испытаниях.

Испытание роли возраста и пола одаренных подростков в их психосоциальных характеристиках представляло собой третью задачу. Если эффект пола значителен только в случаях некоторых психосоциальных характеристик (удовлетворение отношениями с родителями и социометрический статус), то роль возраста намного больше и по числу важных связей превосходит и значение одаренности. Роль пола остается открытым вопросом из-за возможного вмешивающегося воздействия школы. Для того, чтобы установить значение одаренности, школы и пола для удовлетворения отношениями с родителями, было необходимо дать анализ отклонений в трех направлениях, что в данном случае нельзя было сделать. Однако значение возраста для психосоциальной характеристики подростков очевидно и несомненно. У старших подростков отношения со своим окружением хуже и они менее удовлетворены этими отношениями по сравнению с более молодыми подростками. Возникающие различия между одаренными и средненькими подростками в основном связаны с их возрастом. Исключением являются социометрический статус (где одаренные стоят более высоко невзирая на возраст) и удовлетворение отношениями с товарищами (для чего имеют значение и возраст и одаренность).

Соотношение одаренности, возраста и удовлетворения отношениями с товарищами требует особого внимания поскольку на основании сделанного вывода можно предполагать, что повзросление у одаренных подростков увеличивает их неудовлетворение отношениями с товарищами. Нам кажется, что вопрос о накоплении недовольства отношениями с товарищами у одаренных с повзрослением могло бы быть одним из коренных вопросов в рамках испытания их отношений с товарищами а быть может и шире - их отношений с окружающими их людьми.

Preveo

*Josip Petranović*

## KORIŠĆENA LITERATURA

1. Abroms, K. I. (1985) Social giftedness and its relationship with intellectual giftedness, in: J. Freeman (Ed.), *The Psychology of gifted children*, New York: John Wiley and Sons, pp. 201-218.
2. Abroms, K. I. & J. B. Gollin (1980) Developmental study of gifted preschool children and measures of psychosocial giftedness, *Exceptional Children*, Vol. 46, No. 5, pp. 334-341.
3. Albert, R. S. (1980) Family positions and attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 24, No. 2, pp. 87-95.
4. Albert, R. S. & M. A. Runko (1986) The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 332-357.
5. Altman, R. (1983) Social-emotional development of gifted children and adolescents: a research model, *Roeper Review*, Vol. 5, No. 2, pp. 65-68.
6. Austin, A. B. & C. D. Draper (1981) Peer relationships of the academically gifted: a review, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 25, No. 3, pp. 129-133.
7. Ballering, L. D. & A. Koch (1984) Family relations when a child is gifted, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 28, No. 3, pp. 140-143.
8. Benbow, C. P. & J. C. Stanley (1980) Intellectually talented students: family profiles, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 24, No. 3, pp. 119-122.
9. Berger J., M. Marković, M. Mitić (1992) *Viti test (Vekster individualni test inteligencije)*, Beograd: Savez društava psihologa.
10. Betts, G. T. & M. Neihart (1988) Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2, pp. 248-253.
11. Bloom, B. S. (1982) The role of gifts and markers in the development of talent, *Exceptional Children*, Vol. 48, No. 6, pp. 510-522.
12. Bloom, B. S. (Ed.) (1985) *Developing talent in young people*, New York: Ballantine.

13. Borkowski, J. G. & V. A. Peck (1986) Causes and consequences of metamemory in gifted children, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 182-200.
14. Borland, J. (1978) Teacher identification of the gifted: a new look, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 2, pp. 22-32.
15. Brkić, J. (1985) Matematička natjecanja kao metoda otkrivanja intelektualno nadarene omladine, *Obrazovanje i rad*, god. 8, br. 5, str. 12-16.
16. Bukvić, A. (1969) IQ norme za Verbalnu seriju B. Stevanović, *Psihologija*, god. 3, br. 4.
17. Burke, J. P., C. E. Haworth & W. B. Ware (1982) Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: an investigation of factor structure, *Journal of Special Education*, Vol. 16, No. 4, pp. 477-485.
18. Chan, L. K. S. (1988) The Perceived competence of intellectually talented students, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 3, pp. 310-314.
19. Clark, G. A. & E. D. Zimmerman (1988) Views of self, family background, and school: interviews with artistically talented students, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 4, pp. 340-346.
20. Colangelo, N. & D. F. Dettmann (1983) A Review of research on parents and family of gifted children, *Exceptional Children*, Vol. 50, No. 1, pp. 20-27.
21. Coleman J. S. (1961) *The Adolescent society*, New York: Free Press of Glencoe.
22. Coleman, L. J. & T. L. Cross (1988) Is being gifted a social handicap, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 11, No. 4, pp. 41-56.
23. Coleman, J. M. & B. A. Fults (1982) Self-concept and the gifted classroom: the role of social comparisons, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 26, pp. 116-119.
24. Coleman, J. M. & B. A. Fults (1985) Special-class placement, level of intelligence, and the self-concept of gifted children: a social comparison perspective, *RASE*, Vol. 6, No. 1, pp. 7-11.
25. Cornell, D. G. & I. W. Grossberg (1987) Family environment and personality adjustment in gifted program children, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 31, No. 2, pp. 59-64.
26. Csikzentmihalyi, M. & R. E. Robinson (1986) Culture, time, and development of talent, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 264-284.
27. Dauber, S. L. & C. P. Benbow (1990) Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 34, No. 1, pp. 10-14.
28. Davidson, J. E. (1986) The role of insight in giftedness, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-222.
29. Denton, C. & K. Postlethwaite (1984) A study of the effectiveness of teacher-based identification of pupils with high ability in the secondary school, *Gifted Education International*, Vol. 2, pp. 100-106.
30. Dizdarević, I. (1978) Postupak skorovanja odgovora u testovima stvaralaštva, *Putevi i dostignuća*, br. 2, str. 25-34.
31. Domino, G. (1979) Creativity and the home environment, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 23, No. 4, pp. 818-827.
32. Đorđević, B. (1977) *Dodatni rad učenika osnovne škole*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja - Prosveta.
33. Đorđević, B. (1979) *Individualizacija vaspitanja darovitih*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja - Prosveta.
34. Ellison, R. L., C. Abe, D. G. Fox, K. E. Coray & C. W. Taylor (1976) Using biographical information in identifying artistic talent, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 20, pp. 402-413.
35. Elkind, D. & I. B. Weiner (1978) *Development of the child*, New York: John Wiley and Sons.
36. Erikson, E. H. (1976) *Omladina, kriza, identifikacija*, Titograd: Pobjeda.
37. Feldhusen, J. F. (1986) A conception of giftedness, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 112-127.
38. Feldman, D. H. & A. C. Benjamin (1986) Giftedness as a developmentalist sees it, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 285-305.
39. Ferguson, W. E. (1981) Gifted adolescents, stress, and life changes, *Adolescence*, Vol. 16, pp. 973-985.
40. *Frajburški upitnik ličnosti* (1981) Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela.
41. Franks, B. & L. Dolan (1982) Affective characteristics of gifted children: educational implications, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 26, No. 4, pp. 172-177.
42. Freeman, J. (1979) *Gifted children: their identification and development in a social context*, Lancaster: MTP Press.
43. Freeman, J. (1983) Annotation: Emotional problems of the gifted child, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 24, No. 3, pp. 481-485.
44. Freeman, J. (Ed.) (1985) *The Psychology of gifted children*, New York: Wiley and Sons.
45. Furlan, I. (1978) Darovita djeca, u: *Psihologija u vaspitno-obrazovnom procesu, Šesti kongres psihologa Jugoslavije, Zbornik radova*, knjiga III, Sarajevo: Društvo psihologa Bosne i Hercegovine, str. 239-251.

46. Gallagher, J. J. & T. Crowder (1957) The adjustment of gifted children in the regular classroom, *Exceptional Children*, Vol. 23, pp. 306-312, 317-319.
47. Galucci, N. T. (1988) Emotional adjustment of gifted children, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2, pp. 273-276.
48. Gear, G. H. (1978) Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 22, pp. 90-97.
49. Getzels, J. W. (1979) From art student to fine artist: potential, problem finding, and performance, in: A. H. Passow (Ed.), *The Gifted and the talented: their education and development*, Chicago: University of Chicago Press.
50. Grenier, M. E. (1985) Gifted Children and other siblings, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 29, No. 4, pp. 164-167.
51. Gruber, H. E. (1986) The self-construction of the extraordinary, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 247-263.
52. Hackney, H. (1981) The Gifted Child, the family and the school, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 25, No. 2, pp. 51-54.
53. Haensly, P., C. R. Reynolds & W. R. Nash (1986) Giftedness: coalescence, context, conflict, and commitment, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 128-148.
54. Hitrec, G. (1985) Akceleracija nadarenih učenika u prva tri razreda osnovne škole, *Obrazovanje i rad*, god. 8, br. 5, str. 52-55.
55. Hollinger, C. L. & E. S. Fleming (1984) Internal barriers to the realization of potential: correlates and interrelationships among gifted and talented female adolescents, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 28, No. 3, pp. 135-139.
56. Hollinger, C. L. & E. S. Fleming (1988) Gifted and talented young women: antecedents and correlates of life satisfaction, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2, pp. 254-259.
57. Hollingworth, L. S. (1942) *Children above 180 IQ Stanford-Binet: origin and development*, New York: World Book.
58. Hrnjica, S. (1982) *Zrelost ličnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
59. Ivezić, Z. (1979) Nadareni u Istri, u: *Identifikacija i praćenje darovitih učenika*, Okrugli sto br. 5, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 28-36.
60. Ivezić-Pasini, Z. (1985) Uloga nastavnika i razrednih vijeća u procjenjivanju sposobnosti i identifikaciji nadarenih učenika, *Obrazovanje i rad*, god. 8, br. 5, str. 17-21.
61. Ivić, I., M. Milinković, R. Rosandić, V. Smiljanić (1976) *Razvoj i merenje inteligencije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
62. Jackson, N. E. & E. C. Butterfield (1986) A conception of giftedness designed to promote research, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 151-181.
63. Janos, P. M., H. C. Fung & N. M. Robinson (1981) Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different", *Gifted Child Quarterly*, Vol. 29, No. 2, pp. 78-82.
64. Joksimović, S. (1986) *Mladi u društvu vršnjaka*, Beograd: Prosveta.
65. Joksimović, S. (1989) Objašnjenje altruizma, *Socijalna politika*, god. 44, br. 1, str. 1-10.
66. Kaiser, C. F. & F. van Aalst (1982) Depression and self-actualization in gifted adolescents, *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 38, No. 1, pp. 142-150.
67. Kaiser, C. F. & D. J. Berndt (1985), Predictors of loneliness in the gifted adolescent, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 29, No. 2, pp. 74-77.
68. Kapor-Stanulović, N. (1988) *Na putu ka odraslosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
69. Karnes, F. A. & K. E. Brown (1981) Moral development and the gifted: an initial investigation, *Roepers Review*, Vol. 3, pp. 8-10.
70. Karnes, F. A. & V. R. D'Ilio (1988) Comparison of gifted children and their parents' perception of the home environment, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2, pp. 277-279.
71. Kerr, B., N. Colangelo & J. Gaeth (1988) Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2, pp. 245-247.
72. Killion, J. (1983) Personality characteristics of intellectually gifted secondary students, *Roepers Review*, Vol. 5, pp. 39-42.
73. Kitano, M. & D. Kirby (1986) *Gifted Education, A Comprehensive View*, Boston/Toronto: Little Brown and Company.
74. Koren, I. (1972) *Otkrivanje intelektualno nadarene omladine, Praktične upute nastavnicima*, Sisak: Općinski zavod za zapošljavanje.
75. Koren, I. (1980) *Informacija o općem razvoju, društvenom prilagođavanju i školskoj uspješnosti jedne eksperimentalne grupe ispitanika tijekom srednjoškolskog obrazovanja*, Sisak: USIZ za zapošljavanje.
76. Koren, I. (1987) *Pogled na pojavu nadarenosti i ulogu nadarenih pojedinaca u suvremenom svijetu*, Sisak: USIZ za zapošljavanje.
77. Koren, I. (1988) *Nastavnik i nadareni učenici*, Sisak: USIZ za zapošljavanje.
78. Koren, I. (1989) *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, Zagreb: Školske novine.
79. Kovačević, S. (1989) Izborna nastava kao jedan od oblika podrške razvoju nadarenih učenika, u: *Oblici i sadržaji rada s nadarenima - zbornik sažetaka*, Savetovanje, Rijeka: Pedagoški fakultet i Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja (šapirografisano).

80. Kreč, D., R. S. Kračfeld, I. L. Balaki (1972) *Pojedinac u društvu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
81. Krneta, Lj., V. Smiljanić, L. Vučić, M. Smiljanić (1974) Uspeh na studijama nadprosečnih učenika srednje škole, *Pedagogija*, god. 10, br. 1-2, str. 112-120.
82. Kvaščev, R. (1981) *Psihologija stvaralaštva*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
83. Loeb, R. C. & G. Jay (1987) Self-concept in gifted children: differential impact in boys and girls, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 31, No. 1, pp. 9-14.
84. Lehman, E. B. & C. J. Erdwins (1981) The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 25, No. 3, pp. 134-137.
85. Levkov, Lj. (1988) Kako nadareni učenici i studenti opažaju svoju socijalnu, kulturnu i obrazovnu sredinu, u: *IX kongres psihologa Jugoslavije - rezime i radova*, Beograd: Savez društava psihologa Srbije (šapirografisano).
86. Maddux, C. D., L. M. Scheiber & J. E. Bass (1982) Self-concept and social distance in gifted children, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 26, No. 2, pp. 77-81.
87. Manaster, G. J. & P. M. Powell (1983) A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment, *Roeper Review*, Vol. 5, pp. 70-73.
88. Marinković, R. (1988) Rad s obdarenima u vanškolskim organizacijama, u: *Uspostavljanje sistema rada sa talentovanim decom i omladinom*, Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, str. 107-119.
89. Martinson, R. A. (1975) *The Identification of the gifted and talented*, Reston, Va: Council for Exceptional Children.
90. McCallum, R. S., F. A. Karnes & R. P. Edwards (1984) The Test of choice for assessment of gifted children: a comparison of the K-ABC, WISC-R, and Stanford Binet, *Journal of Psychoeducational assessment*, Vol. 2, pp. 57-63.
91. McDowell, J. A. (1984) Coping with social and emotional factors through various strategies: help for the gifted student, *The Creative Child and Adult Quarterly*, Vol. 9, No. 1, pp. 18-27.
92. Milinković, M., A. Bukvić, P. Kovačević (1980) Teorijsko-metodološki deo projekta za identifikovanje talentovanih učenika, u: *Psihološka istraživanja*, Beograd: Institut za psihologiju, str. 133-258.
93. Mirković-Radoš, K. (1983) *Psihologija muzičkih sposobnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
94. Momčilović, O. (1989) Socijalna prihvaćenost učenika koji postižu odličan školski uspeh, u: *Oblici i sadržaji rada s nadarenima - zbornik sažetaka*, Savetovanje, Rijeka: Pedagoški fakultet i Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja (šapirografisano).
95. Momirović, K. (1971) *Struktura i mjerenje patoloških konativnih faktora*, Zagreb: Republički zavod za zapošljavanje.
96. Mönks, F. J. & H. V. van Boxtel (1985) Gifted adolescents: a developmental perspective, in: J. Freeman (Ed.) *The Psychology of gifted children*, New York: John Wiley and Sons, pp. 275-295.
97. Mönks, F.J. & T. Ferguson (1983) Gifted adolescents: an analysis of their psychosocial development, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 12, No. 1, pp. 1-18.
98. Mrmak, M. (1984) O uspehu darovitih učenika u rešavanju matematičkih zadataka, u: *Zbornik 17 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Prosveta, str. 139-155.
99. Mrmak, M. (1985) O uspehu darovitih učenika u rešavanju matematičkih zadataka, u: *Zbornik 18 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Prosveta, str. 221-232.
100. Munk, K. (1988) Praćenje i poticanje razvoja nadarenih učenika u pokretu "Nauku mladima", u: *Uspostavljanje sistema rada sa talentovanim decom i omladinom*, Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, str. 99-106.
101. Nikolić, D. (1990) Zrelost ličnosti darovitih učenika, Saopštenje na skupu "Januarski dani prosvetnih radnika", održanom u Beogradu, 25. I 1990. godine.
102. Olszewski-Kubilius, P. M., M. J. Kulieke & N. Krasney (1988) Personality dimensions of gifted adolescents: a review of the empirical literature, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 4, pp. 347-352.
103. Orelj, S. (1989) Profesionalna orijentacija potencijalno darovite omladine, *Pedagoška stvarnost*, br. 3-4, str. 231-244.
104. *O talentovanim - izbor tekstova iz strane literature* (1973) Beograd: Republički zavod za zapošljavanje (šapirografisano).
105. Parsons, T. (1964) *Social structure and personality*, New York: Free Press of Glencoe.
106. Pirozzo, R. (1982) Gifted underachievers, *Roeper-Review*, Vol. 4, pp. 18-21.
107. Program mera za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima (1988) u: *Uspostavljanje sistema rada sa talentovanim decom i omladinom*, Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, str. 164-181.
108. Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 53-92.
109. Renzulli, J. S., R. K. Hartman & C. M. Callahan (1971) Teacher identification of superior students, *Exceptional Children*, Vol. 38, pp. 221-214, 243-248.



110. Renzulli, J. S. & L. H. Smith (1977) Two approaches to identification of gifted students, *Exceptional Children*, Vol. 43, pp. 512-518.
111. Roberts, T. (Ed.) (1975) *Four psychologies applied to education*, New York: John Wiley and Sons.
112. Roedell, W. C. (1984) Vulnerabilities of highly gifted children, *Roeper Review*, Vol. 6, pp. 127-130.
113. Roeper, A. (1982) How the gifted cope with their emotions, *Roeper Review*, Vol. 4, pp. 21-25.
114. Reynolds, C. R. & M. Bradley (1983) Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels, *School Psychology Review*, Vol. 12, No. 2, pp. 190-194.
115. Ritchie, A. C., J. M. Bernard & B. E. Shertzer (1982) A comparison of academically talented children and academically average children on interpersonal sensitivity, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 26, No. 3, pp. 105-109.
116. Ross, A. & M. Parker (1980) Academic and social self-concepts of the academically gifted, *Exceptional Children*, Vol. 47, No. 2, pp. 6-10.
117. Rozmarić, A. (1980) Problemi organizacije dodatnog odgojno-obrazovnog rada s učenicima u osnovnoj školi, *Obrazovanje i rad*, god. 3, br. 8, str. 98-107.
118. Salvia, J. & J. E. Ysseldyke (1981) *Assessment in special and remedial education*, Second edition, Boston: Houghton Mifflin.
119. Saurenman, D. A. & W. B. Michael (1980) Differential placement of high achieving and low achieving gifted pupils in grade four, five, and six on measures of field dependence-field independence, creativity, and self-concept, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 24, pp. 81-86.
120. Scott, E. & B. Bryant (1978) Social interactions of really-reading and non-reading kindergarten students with high intellectual ability, *Catalog of Selected Documents in Psychology*, No. 8, pp. 95.
121. Siegler, R. S. & K. Kotovsky (1986) Two levels of giftedness: shall ever the twain meet?, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 417-436.
122. Smiljanić, M. (1977) Vrednost srednjoškolskih diploma i neki faktori (ne)uspeha njihovih dobitnika na studijama, *Psihologija*, god. 10, br. 3-4, str. 59-86.
123. Smiljanić, M. (1981) Neke kognitivne i konativne osobine studenata izuzetnog akademskog postignuća na svim nivoima školovanja, *Nastava i vaspitanje*, god. 30, br. 3, str. 481-485.
124. Smiljanić-Čolanović, V. (1976) *Sociometrija i ispitivanje socijalne percepcije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
125. Solano, C. H. (1987) Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: do they still exist?, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 16, No. 6, pp. 527-539.
126. Stanley, J. C. & C. P. Benbow (1986) Youth who reason exceptionally well mathematically, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 361-387.
127. Sternberg, R. J. (1986) A triarchic theory of intellectual giftedness, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 223-243.
128. Sternberg, R. J. & J. E. Davidson (Eds.) (1986) *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.
129. Strugar, V. (1988) Neadekvatni rezultati nadarenih učenika, *Pedagoški rad*, god. 43, br. 2, str. 463-473.
130. Šefer, J. (1988) Merenje divergentnih sposobnosti, *Pedagoški rad*, god. 43, br. 3, str. 382-390.
131. Špoljar, K. (1988) Aktualna pitanja u istraživanju nadarenosti djece i omladine u nekim evropskim zemljama, *Obrazovanje i rad*, god. 11, br. 1-2, str. 36-40.
132. Tabackman, M. J. (1984) A study of family psychosocial environment and its relationship to academic achievement in gifted adolescents, *University Microfilms International*, Ann Arbor, Michigan, USA, degree date: 1976.
133. Tadin, I. (1971) Dvije metode identificiranja osobito nadarenih, *Revija za psihologiju*, god. 2, br. 1-2, str. 69-79.
134. Tannenbaum, A. J. (1986) Giftedness: a psychosocial approach, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-52.
135. Tan-Willman, C. & D. Gutteridge (1981) Creative thinking and moral reasoning to academically gifted secondary school adolescents, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 25, pp. 149-153.
136. Taylor, C. & Ellison, R. (1972) Prediction of creativity with biographical inventory, in: C. Taylor (Ed.), *Climate for creativity*, New York: Pergament Press, pp. 149-165.
137. Taylor, C. W. & R. L. Ellison (1983) Searching for student talent resources relevant to all USDE types of giftedness, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 27, pp. 99-106.
138. Tidwell, R. (1980) A Psycho-educational profile of 1, 593 gifted high school students, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 24, No. 2, pp. 63-68.
139. Terman, L. M. (1928) *Genetic studies of genius*, Vol. I, Stanford: Stanford University Press.
140. Terman, L. M. & M.H. Oden (1954) *Genetic studies of genius*, Vol. III, Stanford: Stanford University Press.
141. Terman, L. M. & M.H. Oden (1959) *Genetic studies of genius*, Vol. IV, Stanford: Stanford University Press.

142. Tuhtan-Maras, T. (1989) Neke karakteristike zrelosti nadprosečno inteligentnih učenika, u: *Oblici i sadržaji rada s nadarenima - zbornik sažetaka*, Savetovanje, Rijeka: Pedagoški fakultet i Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja (šapirografisano).
143. Veljić, I. (1989) Letna škola naravoslovja za učenice 7. i 8. razredov, u: *Oblici i sadržaji rada s nadarenima - zbornik sažetaka*, Savetovanje, Rijeka: Pedagoški fakultet i Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja (šapirografisano).
144. *Verbalna serija prof. dr B. Stevanovića - Priručnik* (1968) Beograd: Republički zavod za zapošljavanje.
145. Vučić, L. (1981) *Razvijanje shvatanja socijalnih odnosa*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
146. Walters, J. & H. Gardner (1986) The crystallizing experience: discovering an intellectual gift, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 306-331.
147. Weiner, N. C. & S. E. Robinson (1986) Cognitive abilities, personality and gender differences in math achievement of gifted adolescents, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 30, No. 2, pp. 83-87.
148. Whitmore, J. R. (1980) *Giftedness, conflict and underachievement*, Boston: Allyn and Bacon.
149. Wooding, G. S. & R. D. Bingham (1988) Gifted children's responses to a cognitive stressor, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 3, pp. 330-333.

Slavica B. Maksić  
KAKO PREPOZNATI  
DAROVITOG UČENIKA

Programski prelom  
BRANISLAV MIJATOVIĆ

Nacrt za korice  
TEODOR VASILJEVIĆ

Ilustracija  
JOVAN PROKOPLJEVIĆ

Izdavač  
INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA  
Beograd, Dobrinjska 11

Štampa  
JUNIOR - Beograd

Tiraž  
200