

## Daroviti podbacivač u školi: neko ko ima problem, ili „buntnik“ koji pravi problem?

Vitomir Jovanović,<sup>1</sup> Pregrad Teovanović,<sup>2</sup> Tatjana Mentus<sup>2</sup> i Milina Petrović<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

<sup>2</sup> Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

U radu su poređeni daroviti učenici koji u školi podbacuju sa darovitim uspešnim i ostalim učenicima, i to na dimenzijama self-koncepta (slike o sebi), stavova prema školi i samoprocene inteligencije. Uzorku gimnazijalaca iz Beograda ( $N = 434$ ) zadata je baterija testova sposobnosti i na osnovu postignuća na njima i školskog uspeha izdvojene su tri podgrupe ispitanika: daroviti podbacivači ( $N_1 = 26$ ), daroviti ( $N_2 = 81$ ) i ostali ( $N_3 = 332$ ). Rezultati jednofaktoske analize varijanse ukazuju da između tri grupe postoje značajne razlike na dimenzijama stavova prema školi, konkretno, na subskalama akademске samopercepcije, stavova prema nastavnicima, procene ciljeva, motivacije i samoregulacije; razlike su takođe nađene na sledećim dimenzijama self-koncepta: procena sposobnosti, procena postignuća i akademsko samopouzdanje. Navedene dimenzije pokazuju najveće korelacije sa kanoničkom funkcijom koja najbolje diskriminiše podbacivače od darovitih učenika (koeficijent .70, uspešnost klasifikacije 91.6%). Učenici koji podbacuju, iako svoju inteligenciju procenjuju jednako visoko kao daroviti učenici, ipak ne nalaze izvore svog samopouzdanja u školskom postignuću. Daroviti podbacivači procenjuju obrazovne ciljeve kao manje bitne, vide sebe kao manje sposobne i voljne da se angažuju u školskom kontekstu, nisu motivisani da ulože napor u ostvarivanje ciljeva i skloniji su da uđu u konflikte sa nastavnicima u nameri da ospore njihov autoritet. Nalazi sugerisu da biti podbacivač donekle može predstavljati i „voljan“ izbor koji se koristi kao strategija otpora, i da podbacivanje ne mora biti samo posledica intrapsihičkih konfliktata ili nedostatka vere u sopstvene sposobnosti, mada postoji mogućnost da se nalazi interpretiraju i drugačije.

Ključne reči: *darovitost, podbacivanje, stavovi prema školi, self-koncept, samoprocena inteligencije*

Još je Termanova studija, u kojoj je tokom više decenija longitudinalno praćeno oko 1500 ispitanika svrstanih u 1% najboljih po skoru na testu inteligencije (IQ-u), pokazala da izvestan broj ispitanika ne ostvaruje postignuće koje bi se očekivalo na osnovu njihovih intelektualnih sposobnosti (Zuo & Cramond, 2001). Oni se mogu označiti kao podbacivači (*underachievers*) (Altaras, 2006).

Istraživači se i dalje ne slažu oko toga kako fenomen podbacivanja treba definisati, pa čak i da li on zaista postoji. Skeptici iznose argument da podbacivanje nije legitimna psihološka kategorija, već puki statistički artefakt (prema Rimm, 2008) i da se podbacivanje identificuje u odnosu na neku arbitrarно uspostavljenu normu. Ipak, među autorima koji se bave ovim fenomenom i koji nude različite definicije podbacivanja postoji zajednički imenitelj, a to je upućivanje na razliku između potencijala (sposobnosti) i postignuća (Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000). Iz ovog ugla, nesklad između mogućeg (očekivanog) i ostvarenog učinka čini srž pojma podbacivanja. Većina autora se prilikom operacionalizacije pojma sposobnosti oslanja na standardizovane testove inteligencije, dok postignuće uglavnom određuju kao aktuelnu meru školskog (ili akademskog) uspeha (Altaras, 2006; Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000). Na ovaj način je fenomen podbacivanja operacionalizovan i u ovoj studiji. Podbacivanje se najčešće istražuje na darovitim učenicima, gde eventualna razlika između potencijala i postignuća dostiže najveće razmere.

Postoje posebni problemi u identifikaciji darovitih učenika, iz čega slede i problemi u identifikaciji darovitih podbacivača; dodatno, postavlja se pitanje kolika treba da bude diskrepanca između potencijala i postignuća da bi neko bio označen kao podbacivač. Različiti autori predlažu različite kriterijume darovitosti. S jedne strane, Ganje (Gagné, 2005) pojmove darovitosti i talenta definiše široko, tako da se ovi odnose na gornjih 10% populacije po prirodnim sposobnostima u nekom domenu, odnosno na gornjih 10% po određenoj sistematski razvijenoj veštini. Kalahanova i Milerova, sa druge strane, darovitog pojedinca vide kao inovatora koji rešava probleme u nekoj akademskoj zajednici (Callahan & Miller, 2005), čime se približavaju definisanju darovitosti kao eminentnosti i kreativnosti i Renzulijevoj koncepciji kreativne produktivnosti (Renzulli, 2005). U ovom radu ćemo se držati šireg određenja darovitosti.

Drugo važno pitanje tiče se faktora koji utiču na podbacivanje. U literaturi nailazimo na tri etiološka modela: individualni, porodični i školski (Baker, Bridger, & Evans, 1998). Individualni model je proistekao iz medicinskog modela u psihologiji, a zasniva se na uverenju da se osnovni uzrok nastanka podbacivanja nalaze u samom učeniku – njegovim motivacionim, bihevioralnim i emocionalnim problemima. Porodični model etiologije bazira se na pretpostavci da podbacivanje proističe iz nesposobnosti porodice da adekvatno podrži dete i tumači podbacivanje kao indikator porodičnog stresa. Školski model odražava širi pristup, koji uzima u obzir interakciju unutar različitih konteksta kao potencijalne determinante ponašanja, a podbacivanje posmatra kao rezultat sukoba između potreba deteta i školskog okruženja. Na najglobalnijem nivou analize, faktori se mogu podeliti na intrapersonalne i interpersonalne, čime se pažnja pomera samo sa psihičkim faktora podbacivanja ka (psiho)socijalnim (Altaras, 2006; Rimm, 2008), koji mogu obuhvatiti šire društvene i obrazovne prakse, diskurse i normativna određenja zajednice (Ber, 2001; Stojnov, 2005).

Model koji kombinuje psihičke i socijalne faktore u rasvetljavanju etiologije podbacivanja uživa ubedljivo najveću podršku među istraživačima ove oblasti (Altaras, 2006). Istraživači su itekako svesni da podbacivanje ne izvire samo iz intrapsihičkih problema podbacivača, ali donekle ostaje otvoreno pitanje kako širi diskurzivni faktori utiču na fenomen podbacivanja (no, to pitanje prevazilazi okvire ovoga rada).

Što se tiče uticaja intrapsihičkih faktora na podbacivanje, istraživanja pokazuju da su daroviti podbacivači po karakteristikama ličnosti sličniji profilu nedarovitih podbacivača nego darovitih uspešnih učenika (Dowdall & Colangelo, 1982; Altaras, 2006). U poređenju sa darovitim, daroviti podbacivači pokazuju se kao socijalno manje zreli, imaju više emocionalnih problema, češće su angažovani u antisocijalnim aktivnostima, i imaju nestabilniji self-koncept (Bricklin & Bricklin, 1967; Colangelo & Pfleger, 1979; Hecht, 1975; Pringle, 1970, sve prema Dowdall & Colangelo, 1982). Činioци koji se najčešće povezuju sa podbacivanjem uključuju nizak akademski self-koncept (slika o sebi) (Supplee, 1990), nisku motivaciju i krizu identiteta (Winner, 2005), nisko postavljene ciljeve (McCall, Evahn, & Kratzer, 1992, prema Reis & McCoach, 2000) i negativne stavove prema nastavnicima i školi (Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 1993; Rimm, 1995), pri čemu i dalje ostaje nerazjašnjeno da li su i u kakvoj vezi ovi intrapsihički faktori sa širim normativnim i diskurzivnim obrascima koji prvenstveno obuhvataju obrazovni sistem. U novije vreme, javlja se i slika darovitog podbacivača kao kreativca i/ili buntovnika, a njoj doprinose nalazi istraživanja koji kod podbacivača uvidaju izrazitu potrebu za nezavisnošću, interesovanja koja izlaze iz okvira kurikuluma, orientaciju na socijalnu, a ne na akademsku sferu i neanalitički saznajni stil (Altaras, 2006; Reis & McCoach, 2000). U jednom istraživanju (Altaras, 2006), daroviti podbacivači izdvojili su se kao učenici sa najvišim skorovima na dimenziji otvorenosti, koja prepostavlja sklonost ka nezavisnom mišljenju, kritičnosti i proširenju iskustva (Knežević, Džamonja-Ignjatović i Đurić-Jočić, 2004). Poznato je da škola najčešće ne izlazi u susret ovim potrebama, a i sama širina interesovanja može ometati fokusiranje na školsko gradivo.

Ako, sa druge strane, posmatramo samo društvene faktore koji mogu uticati na podbacivanje u školi, onda bi se ono tumačilo prvenstveno kao posledica delovanja obrazovnog sistema, pri čemu se misli na neizlazaženje u susret potrebama darovite dece, s jedne strane i na pretežno disciplinujuće ustrojstvo obrazovnih institucija uopšte (Jovanović, 2008). Podbacivanje se tako predstavlja kao individualni strateški odgovor na ono što obrazovni sistem produkuje u skladu sa sopstvenim normama, pravilima i disciplinama (Fuko, 1997; Stojnov, 2005; Jovanović, 2008), čemu idu u prilog podaci da školski kontekst može imati negativan uticaj na učenje u odnosu na širi kontekst socio-kulturne sredine (Baucal i Jovanović, 2008). Podbacivanje, iz ove perspektive, može biti sagledano kao izbor da se kroz neuspeh i otpor, putem loših ocena,

sačuva samopoštovanje (Džinović, Pavlović i Stojnov, 2006). Rajsova takođe smatra da ono što podbacivanje predstavlja za školsku upravu, društvo, pa i istraživače koji se bave ovom tematikom, iz perspektive samog podbacivača može biti shvaćeno kao „dostojanstveno odustajanje“ od postignuća relevantnog za školski kontekst (Reis, 1998) ili kao izraz želje darovitih učenika da budu „normalni“ poput ostalih (Winner, 2005). Ovakav pristup podbacivanju produkuje niz zanimljivih pitanja. Da li je podbacivač neko ko za sebe *ne zna da je inteligentan*? Da li je podbacivač neko ko sebe *ne poštuje*, neko ko sebe *ne vrednuje* i neko ko *nije uklopljen u svoje socijalno okruženje*? Ili to može biti i neko ko, uslovno rečeno, voljno bira *neuspeh* u školi jer iz njega može crpeti samopoštovanje i postići različitost? Stoga, postavljena su pitanja kako daroviti podbacivači procenjuju svoju inteligenciju, koje ciljeve sebi postavljaju, kako vide svoju školu i nastavnike i kako opažaju sami sebe. Ovo istraživanje, dakle, ima sledeće ciljeve: a) utvrditi da li postoje razlike u samoproceni inteligencije darovitih podbacivača u odnosu na darovite učenike i prosečene učenike, b) utvrditi da li postoje razlike u samopoštovanju i drugim komponentama self-koncepta (slike o sebi) između darovitih podbacivača i ostalih učenika i c) utvrditi da li postoje razlike u stavovima prema školi i nastavnicima između darovitih podbacivača i ostalih učenika.

## Metod

Istraživanje počiva na jednofaktorskom trivalentnom multivarijantnom nacrtu, osim u delu istraživanja u kojem nastojimo da utvrdimo koji linearni kompozit na najbolji način diferencira određene grupe ispitanika, kada nacrt ima formu složenog korelacionog.

*Uzorak:* Uzorak sačinjavaju učenici i učenice drugog i trećeg razreda beogradskih gimnazija ( $N = 434$ ), i to Filološke (35%), Desete (32.3%), Pete (23.3%) i Matematičke gimnazije (9.4%). Prosečna starost ispitanika je 16.5 godina ( $SD = .73$ ). U uzorku se našlo manje mlađića ( $N_m = 176$ ; 40.2%) nego devojaka ( $N_{ž} = 262$ ; 59.8%).

*Varijable i instrumenti:* Nezavisna varijabla je grupa, sa tri nivoa: uspešni daroviti, daroviti podbacivači i ostali (učenici koji nisu identifikovani kao intelektualno daroviti). Zavisne varijable su self-koncept, stavovi prema školi i samoprocena inteligencije. Ovo se odnosi na analizu varijanse. Prilikom sprovodenja kanoničke diskriminacione analize, varijable grupisanja se smatraju zavisnim jer se u zadatu klasifikacije ispitanika upravo predviđa grupna pripadnost (Fajgelj, 2003).

Korišćeni testovi sposobnosti su: a) *Test kombinovanih rešenja* (TKR; Bujas i Krizmanić, 1969) koji se sastoji od dvadeset testovnih zadataka i nalikuje Ravenovim progresivnim matricama, s tim što se od ispitanika zahteva da izabere onu *kombinaciju* ponuđenih polja koja na najbolji način upotpunjuje matricu zadataka. Broj tačno izabranih polja varira u rasponu od jedan do tri. Vremensko ograničenje za rešavanje ovog testa je petnaest minuta. Rezultati validacione studije ukazuju da TKR ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike, kao i da je prilikom njegovog rešavanja u najvećoj meri angažovana fluidna inteligencija i sposobnost spacialne vizuelizacije (Teovanović, 2008). b) Subtestovi *Verbalne serije Borislava Stevanovića* (Stevanović, Dragičević, Štajnberger, i Bukvić, 1988). Sposobnost verbalnog rezonovanja procenjena je zadavanjem dva subtesta ovog instrumenta. Prvi od njih, *Analogije* (subtest četiri), sastoji se od trideset testovnih

stavki, a vreme rešavanja je ograničeno na dva minuta. Od ispitanika se zahteva da uvidi odnos između dva prikazana elementa (npr. obuća i nogu) i na osnovu analogije odabere odgovarajući pojam. U drugom subtestu (subtest pet), nazvanom *Ispremetane rečenice*, od ispitanika se traži da uvidi smisao rečenice u kojoj su reči ispremetane i da u skladu sa razumevanjem odgovori na postavljeno pitanje. Test ima dvadeset pet zadataka, a ispitanik na raspolaganju ima pet minuta.

Kao indikatori školskog postignuća korišćeni su prosečna ocena na polugodištu tekuće školske godine i prosečna ocena na kraju prethodne školske godine.

Self-koncept je ispitivan instrumentom koji je razvio Vo (Waugh, 2001), a koji se sastoji od četrdeset pet stavki raspoređenih u tri dimenzije (od kojih je svaka operacionalizovana putem tri subskale): *akademski self-koncept* (subskale akademskog postignuća), *socijalni self-koncept* (subskale socijalnog selfa u odnosu na vršnjake istog i suprotnog pola, kao i subskala samoprocene prihvaćenosti učenika unutar sopstvene porodice) i *samopredstavljanje* (subskale fizičkog selfa, samopouzdanja i dostojnosti poverenja). Ispitanik iskazuje stepen slaganja sa tvrdnjom na četvorostepenoj skali.

Stavovi prema školi su ispitivani instrumentom SAAS-R (*School Attitude Assessment Survey-Revised*; McCoach & Siegle, 2003), koji meri stavove učenika prema različitim aspektima školske situacije. Instrument je razvijen sa namerom da olakša identifikaciju podbacivača u srednjim školama. Sastoji se od tridesetpet stavki (sedmostepene skale Likertovog tipa) raspoređenih u pet faktora:

- a) *Akademска samopercepcija*. Odnosi se na stavove koje učenik ima prema vlastitim kognitivnim sposobnostima. Deo je opšteg uverenja o sopstvenoj vrednosti, ali se odnosi na percipirane akademske veštine, poverenje u vlasititu kompetentnosti u školskom kontekstu (npr. „Brzo učim nove stvari u školi.“). Ranija istraživanja ukazuju da je ova dimenzija značajan prediktor školskog postignuća (McCoach & Siegle, 2003) i korelat podbacivanja.
- b) *Stavovi prema nastavnicima* je dimenzija kojom se procenjuje afektivni odnos učenika prema ličnosti i ulozi nastavnika (npr. „U dobrim sam odnosima sa svojim nastavnicima.“). Autori instrumenta smatraju da je u ovom stavu moguće registrovati i odnos prema autoritetu uopšte, ali i afektivni stav prema samoj nastavi.
- c) *Stavovi prema školi predstavljaju* dimenziju koja opisuje kakav je afektivni stav učenika prema školi koju pohađaju, nezavisno od nastave i od nastavnika. Skala se odnosi na vrednovanje sopstvene škole u odnosu na ostale (npr. „Ponosan sam na svoju školu.“, „Ova škola je pravi pogodak za mene.“).
- d) *Procena ciljeva* predstavlja dimenziju koja meri doživljenu važnost dobrih ocena i uspeha u školi za učenika i procenu u kojoj meri dobre ocene predstavljaju važan cilj za učenika i za njegovu budućnost („Veoma je važno imati dobre ocene.“, „Uspeh u školi je važan za moje buduće ciljeve u karijeri.“).
- e) *Motivacija i samoregulacija* predstavlja dimenziju koja govori u kojoj su meri učenici motivisani da ulažu sistematičan, posvećen i koncentrisan napor u školske zadatke. Ova dimenzija se može opisati i kao sklonost da se koriste metakognitivne strategije, samoupravljanje i samoregulisanu učenje („Koristim različite strategije prilikom učenja novog gradiva.“, „Mnogo truda ulažem u svoj školski rad.“).

Samoprocena inteligencije je merena na osnovu jednog ajtema koji podstavlja zahtev ispitaniku da sebe svrsta u jednu od ponuđenih kategorija inteligencije: 1) „Ja sam natprosečno inteligentna osoba.“, 2) „Ja sam malo inteligentnija/inteligentniji od proseka.“, 3) „Ja sam

prosečno inteligentna osoba.“, 4) „Po svojoj inteligenciji sam nešto ispod proseka.“ i 5) „Po svojoj inteligenciji sam značajno ispod proseka.“.

*Procedura istraživanja:* Iz opšteg uzorka su izdvojene tri grupe ispitanika: daroviti ( $N_1 = 81$ ), daroviti podbacivači ( $N_2 = 26$ ) i ostali ( $N_3 = 332$ ). Na uzorku gimnazijalaca, na osnovu rezultata primenjenih testova sposobnosti, izdvojena je grupa učenika koji se nalaze među 25% najuspešnijih po svom postignuću na testovima sposobnosti. Unutar ove selekcionisane grupe izdvojeno je 10% učenika sa najslabijim školskim postignućem i oni su svrstani u grupu *daroviti podbacivači*, dok je ostatak ispitanika svrstan u grupu *daroviti*. Postignuće je predstavljeno preko ekstrahovane glavne komponente za dve mere školskog uspeha (prosečna ocena na polugodištu i na kraju školske godine), pri čemu su obe prikazale isto zasićenje na faktoru školskog uspeha (.93) koji objašnjava 86.9% varijanse. Potencijal (postignuće na testovima sposobnosti) predstavljen je preko glavne kopmonente ekstrahovane iz tri testa sposobnosti pri čemu verbalni testovi (*Analogije i Ispremetane rečenice*) imaju veća zasićenja (.83 i .85, redom) u odnosu na TKR (.28). Na ovaj način smo uspeli da identifikujemo 26 podbacivača od ukupno 439 gimnazijalaca koliko je sačinjavalo naš uzorak (tabela 1).

Tabela 1. Struktura uzorka.

Grupa	Frekvencia	Procenat
Daroviti podbacivači	26	5,9
Daroviti	81	18,5
Ostali	332	75,6
Ukupno	439	100

Uspostavljeni kriterijumi podele korišćeni su prilikom operacionalizacije kategoričke varijable grupa, čija smo tri nivoa (daroviti, daroviti podbacivači i ostali) poredili na zavisnim varijablama, i to pomoću jednofaktorske analize varijanse. Post-hoc testovi su poslužili da, u slučaju postojanja efekta faktora grupa, utvrdimo između kojih nivoa je on izraženiji. Na kraju, pomoću diskriminacione kanoničke analize nastojali smo da utvrdimo koji linearni kompozit se pokazuje najboljim diskriminatorom pomenutih grupa.

## Rezultati

Daroviti podbacivači i daroviti učenici se ne razlikuju po svom skoru na testovima inteligencije:  $t(105, 1) = 0.26$ ;  $p > .05$ . S druge strane, izražena je razlika u školskom uspehu na kraju polugodišta između darovitih podbacivača ( $AS = 2.30$ ) i darovitih ( $AS = 4.48$ ). Pored toga, postoji i razlika između darovitih podbacivača i grupe ostalih učenika ( $AS = 3.27$ ) na faktoru školskog postignuća. Razlika između sve tri grupe je statistička značajna:  $F(272, 2) = 52.2$   $p < .001$ . Ovakvi nalazi govore u prilog valjanosti izvršene klasifikacije.

*Razlike među grupama na skali stavova prema školi.* Na četiri dimenzije stavova postoje statistički značajne razlike između darovitih, podbacivača i ostalih (tabela 2). Ove grupe ispitanika se ne razlikuju jedino na subskali stavova prema

školi. Treba napomenuti da se ovom dimenzijom izražava stav učenika prema konkretnoj školi koju pohađaju, a ne prema školskom sistemu u celini. Nasuprot tome, postoje značajne razlike između podgrupa učenika s obzirom na akademsku samopercepцију, stavove koje imaju prema nastavnicima, vrednovanje školskih ciljeva i motivacione aspekte učenja u školskom kontekstu.

*Tabela 2.* Deskriptivne mere i rezultati jednofaktorske analaze varijanse za skalu stavova prema školi (u svim tabelama su zasenčene statistički značajne razlike)

	Grupa	N	AS	$\sigma$	F	p
Akademska samopercepција	Daroviti podbacivači	26	4.71	0.89		
	Daroviti	81	5.83	0.92	19.51	.000
	Ostali	329	5.12	1.05		
Stavovi prema nastavnicima	Daroviti podbacivači	26	3.14	1.07		
	Daroviti	81	3.98	1.21	5.73	.004
	Ostali	329	3.55	1.28		
Stavovi prema školi	Daroviti podbacivači	26	4.79	1.97		
	Daroviti	81	4.79	1.84	1.13	.323
	Ostali	329	4.48	1.80		
Procena ciljeva	Daroviti podbacivači	26	4.41	1.29		
	Daroviti	81	5.40	1.18	9.19	.000
	Ostali	327	5.45	1.17		
Motivacija i samoregulacija	Daroviti podbacivači	26	3.03	1.17		
	Daroviti	81	4.44	1.28	12.24	.000
	Ostali	326	4.19	1.28		

Kako bismo utvrdili između kojih grupa učenika postoje statistički značajne razlike, koristili smo Sidakove post-hoc kriterijume značajnosti (tabela 3). Na svakoj od pomenutih dimenzija postoji razlika između podbacivača i darovitih. U slučaju akademske samopercepције i stavova prema nastavnicima izostaje razlika između podgrupa darovitih podbacivača i ostalih. Međutim, upravo na tim subskalama postoje razlike između darovitih i ostalih.

*Tabela 3.* Rezultati testiranja značajnosti razlika između podgrupa na skali stavova prema školi putem Sidak post hoc testa

	Prva grupa	Druga grupa	p
Akademска samopercepција	Daroviti podbacivači	Daroviti	.000
	Daroviti	Ostali	.147
Stavovi prema nastavnicima	Daroviti podbacivači	Daroviti	.012
	Daroviti	Ostali	.265
Procena ciljeva	Daroviti podbacivači	Daroviti	.001
	Daroviti	Ostali	.024
Motivacija i samoregulacija	Daroviti podbacivači	Ostali	.000
	Daroviti	Ostali	.960
	Daroviti podbacivači	Daroviti	.000
	Daroviti	Ostali	.000
	Daroviti	Ostali	.290

*Skala self-koncepta.* Od postojećih devet subskala self-koncepta, njih pet je osetljivo na razlike između tri podgrupe ispitanika (tabela 4): procena sposobnosti i postignuća, akademsko samopouzdanje, slika o sebi unutar porodice i dostojnost poverenja. Razlike između podbacivača i druge dve grupe učenika na dimenzijama opštег samopouzdanja i self-koncepta koji ima izvor u odnosima sa istopolnim vršnjacima nisu se pokazale statistički značajnim. Ne postoje statistički značajne razlike između podbacivača, darovitih i ostalih na subskalama fizičkog selfa i slike o sebi na osnovu odnosa sa vršnjacima suprotnog pola.

*Tabela 4.* Deskriptivne mere i rezultati jednofaktorske analaze varijanse za skalu self-koncepta.

	Grupa	N	AS	SD	F	p
Procena sposobnosti	Podbacivači	26	1.75	0.42		
	Daroviti	78	2.46	0.52	21.33	.000
	Ostali	323	2.06	0.59		
Procena postignuća	Daroviti podbacivači	26	0.87	0.63		
	Daroviti	78	1.99	0.68	27.58	.000
	Ostali	320	1.51	0.72		

	Daroviti podbacivači	26	1.26	0.79		
Akademsko samopouzdanje	Daroviti	78	1.65	0.57	3.80	.023
	Ostali	319	1.54	0.62		
Slika o sebi na osnovu odnosa sa istopolnim vršnjacima	Daroviti podbacivači	26	1.97	0.65		
	Daroviti	78	1.97	0.58	2.96	.053
	Ostali	317	2.13	0.59		
Slika o sebi na osnovu odnosa sa vršnjacima suprotnog pola	Daroviti podbacivači	26	2.08	0.70		
	Daroviti	77	2.20	0.62	0.45	.638
	Ostali	314	2.18	0.55		
Slika o sebi unutar porodice	Daroviti podbacivači	26	2.32	0.8		
	Daroviti	76	2.58	0.61	4.36	.013
	Ostali	311	2.65	0.5		
Fizički self	Daroviti podbacivači	26	1.75	0.66		
	Daroviti	76	1.95	0.78	1.51	.221
	Ostali	307	1.99	0.67		
Opšte samopouzdanje	Daroviti podbacivači	26	2.20	0.91		
	Daroviti	77	2.31	0.66	2.88	.058
	Ostali	306	2.44	0.56		
Dostojnost poverenja	Daroviti podbacivači	26	2.36	0.67		
	Daroviti	77	2.53	0.53	3.29	.038
	Ostali	306	2.60	0.46		

Razlike između parova podgrupa ustanovljene su primenom Sidakovog post hoc testa (tabela 5). Statistički značajne razlike između grupa dobijene su u slučaju sva tri poređenja na dimenzijama procene sposobnosti i procene postignuća. Ostale razlike nisu unutar granica statističke značajnosti, osim na dimenzijama akademskog samopouzdanja, gde postoji razlika između podbacivača i darovitih, odnosno na subskali slike o sebi unutar porodice, na kojoj se razlikuju podbacivači i ostali.

Tabela 5. Rezultati testiranja značajnosti razlika između podgrupa na skali self-koncepta putem Sidak post hoc testa

	Prva grupa	Druga grupa	p
Procena sposobnosti	Daroviti podbacivači	Daroviti	.000
	Daroviti	Ostali	.028
Procena postignuća	Daroviti podbacivači	Daroviti	.000
	Daroviti	Ostali	.000
Akademsko samopouzdanje	Daroviti podbacivači	Daroviti	.024
	Daroviti	Ostali	.089
Slika o sebi unutar porodice	Daroviti podbacivači	Daroviti	.392
	Daroviti	Ostali	.111
Dostojnost poverenja	Daroviti podbacivači	Ostali	.016
	Daroviti	Ostali	.670
	Daroviti podbacivači	Daroviti	.286
	Daroviti	Ostali	.051
	Daroviti	Ostali	.554

Činjenica da podbacivači imaju značajno niži skor na skali procene postignuća (0.87) i od grupe darovitih (1.99) i od grupe ostalih učenika (1.55) govori o tome da su podbacivači manje ponosni na svoje školsko postignuće i svesni toga da su njihova postignuća manja nego što bi trebalo da budu. Na subskali akademskog samopouzdanja, postoji statistički značajna razlika između darovitih učenika i darovitih podbacivača ( $p = .024$ ), ali ne postoji razlika između podbacivača i grupe ostalih učenika, što se pre može protumačiti visokim samopouzdanjem darovitih učenika usled njihove samoaktualizacije u školskom kontekstu, nego sniženim i ispodprosečnim samopouzdanjem darovitih podbacivača. Podbacivači čak imaju nešto veće akademsko samopouzdanje u odnosu na prosečne učenike, ali razlika nije statistički značajna. Razlika u prihvaćenosti unutar porodice nije statistički značajna između grupe podbacivača i darovitih, ali jeste između podbacivača i ostalih učenika ( $p = .016$ ), što nam ne daje puno povoda za utvrđivanje razlika na ovoj dimenziji između grupa. Daroviti podbacivači i daroviti učenici se osećaju podjednako prihvaćeno i voljeno unutar svojih porodica, imaju poverenja u nju, smatraju da se porodica zadovoljavajuće odnosi prema njima i osećaju da je porodica ponosna na njih.

*Samoprocena inteligencije.* Samoprocena inteligencije na celokupnom uzorku pokazuje povezanost sa objektivno merenom inteligencijom ( $r = -.33$ ,  $p < .01$ ; negativna korelacija govori o pozitivnoj vezi između fenomena pošto je skala samoprocene inteligencije invertovana) i akademskom samopercepcijom ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ). Pored toga, postoje statistički značajne razlike u samoproceni inteligencije ( $p = .001$ ) između grupe darovitih (1.83) i grupe ostalih učenika (2.47). Daroviti podbacivači (2.13) se na ovoj dimenziji ne razlikuju značajno od darovitih učenika ( $p = .495$ ).

*Rezultati kanoničke diskriminacione analize.* Kanonička diskriminaciona analiza je primenjena sa ciljem da se utvrdi pomoću kojih konstrukata se najbolje može izvršiti razlikovanje između darovitih učenika i darovitih podbacivača. Kako je primena Boksovog testa pokazala da matrice kovarijansi nisu homogene ( $M = 192.54$ ,  $p = .003$ ), diskriminativna kanonička analiza je sprovedena na odvojenim matricama kovarijansi za svaku podgrupu (*separate group*).

Izdvojila se jedna statistički značajna ( $\lambda = .508$ ;  $\chi^2_{(14)} = 62.938$ ;  $p = .000$ ) diskriminativna funkcija (čija je svojstvena vrednost .967, a koja objašnjava celokupnu varijansu). Koeficijent kanoničke korelacije (0.70) i uspešnost klasifikacije (91.6%) ukazuju na kvalitet funkcije koja je najviše zasićena varijablama samoprocene sposobnosti i postignuća, akademskog self koncepta, vrednovanja školskih ciljeva, stavova prema nastavnicima i motivacije (tabela 2). Položaj na centroidu ukazuje da daroviti podbacivači (-1.665), za razliku od darovitih (0.570), imaju značajno niže skorove na pomenutim dimenzijama.

Tabela 6. Matrice sklopa i strukture diskriminativne kanoničke funkcije (zelenim su označene subskale Voovog instrumenta, a plavim subskale instrumenta SAAR-S)

	Standardizovani koeficijenti	Strukturni koeficijenti
Akademska samopercepcija	.167	.535
Stavovi prema nastavnicima	.451	.333
Stavovi prema školi	-.417	.015
Procena ciljeva	.246	.348
Motivacija i samoregulacija	.052	.498
Samoprocena sposobnosti	.539	.626
Procena postignuća	.481	.742
Akademsko samopouzdanje	.068	.264
Istopolni odnosi	-.076	-.017
Međupolni odnosi	.018	.082
Porodični odnosi	-.075	.175
Fizički self	-.334	.122
Opšte samopouzdanje	-.366	.070
Dostojnjost poverenja	.135	.146

## INTERPETACIJA I DISKUSIJA

Dobijene rezultate možemo svrstati u dve grupe: 1) osobine po kojima se daroviti podbacivači ne razlikuju od darovitih i ostalih učenika i 2) osobine kod kojih su konstatovane značajne razlike između darovitih podbacivača i darovitih i ostalih učenika. Prvu grupu nalaza čine podaci koji govore da daroviti podbacivači nemaju negativniji self-koncept od darovitih učenika kada se on odnosi na vanškolski kontekst i da se daroviti podbacivači ne razlikuju u proceni svojih intelektualnih sposobnosti u odnosu na grupu darovitih učenika. Drugu grupu nalaza čine podaci koji govore da se daroviti podbacivači od darovitih i ostalih učenika razlikuju u svojim stavovima prema nastavnicima i prema učenju, i da se daroviti podbacivači razlikuju od darovitih i ostalih učenika po akademskom self-konceptu, odnosno po proceni svog školskog postignuća, motivaciji da se za njega založe i proceni svojih sposobnosti da se angažuju u školskom kontekstu.

Na skalamu opštег samopouzdanja, fizičkog selfa, socijalne prilagođenosti i osećanja prihvaćenosti od strane vršnjaka i unutar porodice, ne postoje statistički značajne razlike među grupama učenika. Ovo govori da su sve tri grupe učenika jednakoprilagođene među svojim vršnjacima, bilo da su oni istog ili suprotnog pola, da su u sličnoj meri zadovoljni svojim fizičkim izgledom i da se osećaju podjednako prihvaćenim u svojim porodicama. Smatramo da je za celokupnu interpretaciju rezultata naročito važno da se osvrnemo na dimenziju opštег samopouzdanja, gde ne postoje statistički značajne razlike između grupa podbacivača i darovitih i ostalih učenika. Ovo nam govori da su daroviti podbacivači osobe koje su u podjednakoj meri zadovoljne sobom kao i ostali učenici, koje smatraju za sebe da imaju dovoljno samopouzdanja, poštuju sebe i smatraju da vrede, u istoj meri kao i daroviti pojedinci koji za razliku od njih postižu izrazit školski uspeh. Međutim, kada se sve ovo odnosi na školski kontekst, daroviti podbacivači pokazuju niže skorove.

Ono što je naročito važno, daroviti podbacivači imaju statistički značajno niže skorove na dimenziji stavova prema nastavnicima (3.14), u odnosu na grupu darovitih (3.98) i u odnosu na grupu ostalih učenika (3.55). Ovo nalaže da, u skladu sa sadržajem date subskale, o podbacivaču razmišljamo kao o nekome ko ne voli svoje nastavnike, ko misli da njegovim nastavnicima nije stalo do njega, nekoga ko ne voli časove i nastavu u školi. Daroviti podbacivač ne misli da su njegovi nastavnici dobri i da mu žele dobro, o čemu govori sadržaj ove subskale. Može se reći da nizak skor na subskali stavova prema nastavnicima ukazuje na otpor prema nastavničkom autoritetu. Podbacivač je, na osnovu ovih rezultata, neko ko je više sklon da se suprotstavi nastavniku nego što je to slučaj sa darovitim ili prosečnim učenikom. Takođe, na dimenziji procene ciljeva, daroviti podbacivači postižu najniže skorove (4.41), po kojima se razlikuju ( $p < .001$ ) i od darovitih (5.40) i od prosečnih učenika (5.45). Ovo nam nedvosmisleno govori o tome da daroviti podbacivači u manjoj meri žele da ostvare dobre ocene, da ne žele da se

pokažu u školi, da ne žele da daju sve od sebe, niti školsko postignuće smatraju važnim. Samoprocena inteligencije na celokupnom uzorku pokazuje povezanost sa objektivno merenom inteligencijom, što znači da uopšte uzev učenici nastoje da sebe i svoje sposobnosti percipiraju manje-više u skladu sa stvarnošću, što je uobičajen nalaz. Kada se u obzir uzmu stvarne razlike u inteligenciji, daroviti podbacivači i daroviti se ne razlikuju u samoproceni sopstvenih intelektualnih kapaciteta, ali se razlikuju na skali akademske samopercepcije, što ukazuje na to da nemaju istu procenu mogućnosti uspešnog funkcionisanja u školi i želje da se u njemu angažuju. Potonji nalaz je u skladu sa ranijim istraživanjima koja izdvajaju skalu akademske samopercepcije kao značajan prediktor školskog postignuća i korelat podbacivanja (McCoach & Siegle, 2003).

Uzeti zajedno, dobijeni nalazi ukazuju na to da profil darovitog podbacivača donekle odstupa od tradicionalne, simplističke slike deteta koje ima problem na psihičkom i ili na socijalnom planu, pa zbog toga ostvaruje slabije postignuće u školi (Altaras, 2006; Peters, Grager-Loidl, & Supplee, 2000). U prilog tome govori rezultat da se daroviti podbacivač ne razlikuje od darovitog deteta koje niže školske uspehe po fizičkom i socijalnom self-konceptu i da svoju inteligenciju takođe ocenjuje kao natprosečnu. Tačke razilaženja između darovitih učenika i podbacivača, na ovde merenim dimenzijama, predstavljaju izrazitiji negativni stavovi prema nastavnicima, negativniji skorovi na dimenziji procene ciljeva i na dimenziji motivacije i samoregulacije, kao i snižena akademska samopercepcija. Ovo nas stavlja pred pitanje o tome da li se za podbacivanje u školi, u ovom kontekstu i na osnovu ovih podataka, može reći da predstavlja voljan izbor koji čini strategiju za očuvanje samopoštovanja u disciplinujućem školskom kontekstu. U prilog tezi da je daroviti podbacivač, bar u nekoj meri, „učenik sa problemom“, ponajviše govore razlike na subskali akademske samopercepcije. Razlike između darovitih podbacivača i darovitih učenika u skorovima na ovoj dimenziji govore, naime, da daroviti podbacivač sebe vidi kao nekoga ko nije sklon tome da „brzo uči“, da „ovlada složenim gradivom“, da prikazuje „pamet u školi“, niti se „ponosi svojim sposobnostima za učenje u školi“, o čemu govore ajtemi akademske samopercepcije sa obe skale (Waugh, 2001; McCoach & Siegle, 2003). S druge strane, nizak skor na skali akademske samopercepcije može se takođe interpretirati kao potkrepljenje teze o voljnem (ili bar svesnom) biranju podbacivanja, jer neslaganje sa navedenim ajtemima ukazuje na to da daroviti podbacivač zna da podbacuje.

Ipak, postavlja se pitanje: kako dete koje je intelligentno, i zna da je intelligentno, može istovremeno da ima relativno nizak skor na akademskoj samopercepciji, proceni školske sposobnosti i školskog postignuća, akademskom samopouzdanju, motivaciji i samoregulaciji, a da pri tom „nema problem“? U ovakvoj konstelaciji nalaza problem podbacivanja darovitih čini se još kompleksnijim. Dodatno, sam izbor učenika da podbacuje, iako može biti stvaran i svestan, može se istovremeno tumačiti kao *prinudan*, tj. nastao kao rezultat toga što sama škola ne nudi adekvatne mogućnosti za punu realizaciju

učenikovih potencijala (Altaras, 2006: 177). Kvalitativna istraživanja koja će u većoj meri uključiti „glas“ samih podbacivača u istraživački proces možda mogu pružiti jasniji odgovor na pitanja koja postavlja ovaj rad.

## ZAKLJUČAK

Navedeni podaci donekle sugeriraju mogućnost da podbacivač ne bude samo neko ko *hoće, a ne može* (Ford, 1992; Peters, Grager-Loidl, & Supplee, 2000), već i neko ko *zna da može, ali neće*. Ovo nas može usmeriti, s jedne strane, školskom modelu etiologije podbacivanja, koji odražava širi, ekosistemski pristup i interakciju unutar različitih konteksta, a najviše se usmerava na sukob i nesklad između učenikovih potreba i školskog postignuća (Baker, Bridger, & Evans, 1998; Altaras, 2006). Takođe, pojedini nalazi drugih istraživanja na domaćem uzorku, koji govore da daroviti podbacivači odskaču na dimenzijama otvorenosti, kreativnog mišljenja i nezavisnog suđenja (Altaras, 2006: 225), idu u prilog ovde iznetoj tezi da daroviti podbacivači mogu biti osetljiviji na disciplinujuće aspekte školskog sistema i da stoga mogu birati podbacivanje kao strategiju otpora. Date karakteristike mogu znaciti i da daroviti učenici koji podbacuju imaju interesovanja i saznanj stil koji nije kompatibilan sa sistemom obrazovanja, što takođe može predstavljati jedan od etioloških faktora podbacivanja. Jedna od glavnih smernica za razumevanje „podbacivača“ kroz tezu o voljnem izboru podbacivanja kao strategiji otpora prema disciplinujućem obrazovnom sistemu, na osnovu ovih podataka, jeste činjenica da smo jasnije i doslednije uspeli da mapiramo i zabeležimo relativno problematične odnose između nastavnika i učenika-podbacivača, nego problematične intrapsihičke, porodične i vršnjačke interakcije. Ovde pre svega imamo u vidu nalaz da na varijablama self-koncepta ne postoje tako drastične razlike između darovitih podbacivača i druge dve kategorije učenika, koliko je to slučaj sa skalama stavova prema školi. Očigledno, učenici iz poduzorka podbacivača nisu deca koja potiču iz potencijalno problematičnih sredina ili socijalnih grupa koje su ugrožene i žive pod otežanim uslovima, pa to može predstavljati dodatno opravdanje za pozivanje na školski etiološki model podbacivanja.

Ipak, kada se u obzir uzmu razlike u akademskom self-konceptu, zaključak postaje manje nedvosmislen. Iako je i dalje moguće interpretirati nalaze u skladu sa tezom o voljnem biranju podbacivanja, jer ova skala govori da podbacivač zna da podbacuje i da ne želi da se angažuje u školi, niti se oseća samopouzdano u školskom kontekstu, nameće se pitanje o stepenu *voljnosti* ovakvog izbora, ako razmišljamo o tome da dati izbor može biti prinudan. Drugim rečima, pitanje o tome da li je podbacivač neko ko ima, ili ko pravi problem svojim neuklapanjem u obrazovni sistem, ili i jedno i drugo, ostaje otvoreno, budući da nalazi omogućavaju različite interpretacije i ohrabruju ukrštanje različitih perspektiva iz kojih se može sagledavati ovaj fenomen.

Ako je „podbacivač“ uloga koja se bira i koja je utvrđena unutar školske i šire zajednice, verovatno je da ona svoje značenje crpi iz šire socio-kultурне sredine i da je profil buntovnika-podbacivača povezan sa diskursima koji odstupaju od školskih, što bi se najpre moglo ispitivati kvalitativno. Ovaj profil podbacivača u literaturi se opisuje kao tip dominantnog nekomformiste (Reis & McCoach, 2000; Altaras, 2006). Dominantni nekomformista bi školu posmatrao kao i Fuko: školski kurikulum bi u sebi implicitno sadržao norme dobrog, razumnog i zdravog ponašanja i mišljenja, koje se prihvataju kao zdravorazumske, ali koje su istovremeno nametnute i implicitno potičinjavaju učenika, pa obrazovanje postaje jedan od ključnih stubova disciplinovanja i nadziranja pojedinaca (Fuko, 1997; Fuko, 2005). Podbacivač u tom smislu može biti neko ko ne pristaje da se potčini ovim „disciplinama“, razvijajući strategije otpora iz kojih crpi svoje samopoštovanje, uprkos tome što mu loše ocene u mnogo čemu mogu odmoći. Podbacivač može biti i neko ko je zbog svoje veće otvorenosti za nova iskustva (Altaras, 2006: 243) spremniji da dovodi autoritete u pitanje, u većoj meri misli nezavisno i kritički i ne pristaje da uči zbog postignuća već zarad samog razumevanja i spoznaje. Ili se, s druge strane, fenomen podbacivanja može predstavljati kao produkt sistema koji nije toliko razvijen da „ukalupi“ sve pojedince i prilagodi ih i usmeri prema vlastitim ciljevima. Problematizovanje pojedinca, osim što služi kao početna tačka procesa pružanja pomoći, nekada može poslužiti i kao diskurzivna strategija kojom se prikrivaju nesavršenosti i nepravednosti na kojima funkcionišu institucije, pa čak i takve poput škole (Jovanović, 2008).

## LITERATURA

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*, Pančevo-Beograd: Mali Nemo, CPP i Institut za psihologiju.
- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*, Beograd: Zepter Book World.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5–15.
- Baucal, A., i Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima, *Psihologija*, 41, 523–537.
- Bujas, Z., i Krizmanić, M. (1969). Test višestuke klasifikacije (Multiple classification test). Zagreb.
- Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A child responsive model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 38–52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 155–160.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 179–184.
- Džinović, V., Pavlović, J., i Stojnov, D. (2006). Opredeljenje za neuspeh u školi kao vid opiranja vršenju moći. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 124–150.

- Fajgelj, S. (2003). *Psihometrija: metod i teorija psihološkog merenja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Ford, D.Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted above-average and average Black students. *Roeper Review*, 14 (3), 130–136.
- Fuko, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati*. Novi Sad-Sremski Karlovci: Izdavačka knjižica Zorana Stojanovića.
- Fuko, M. (2005). *Psihijatriska moć, predavanja na Kolež de Fransu 1973–1974*. Novi Sad: Svetovi.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98–119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jovanović, V. (2008). Dijalog i obrazovanje. U: *Collection of Essays of the Belgrade Open School, 2007–2008* (str. 141–156), Beograd: BOŠ.
- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T., i Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414–429.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. In K. A. Heller et al. (Eds.), *International Handbook of giftedness and talent* (pp. 609–620). Oxford: Elsevier.
- Reis, S. M. (1998). Underachievement for some – dropping out with dignity for others. *Communicator*, 29(1), 19–24.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown Trade Paperbacks.
- Rimm, S. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Stevanović, B., Č. Dragičević, I. Štajnberger, i A. Bukvić (1988): *Verbalna serija (priručnik)*. Beograd: Institut za psihologiju i Republički zavod za zapošljavanje radnika SR Srbije.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever*. New York: Teachers College Press.
- Teovanović, P. (2008). *Validacija Testa kombinovanih rešenja*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Beogradu.
- Waugh, R. (2001). Measuring ideal and real self concept on the same scale, based on multifaceted, hierarchical model of self concept. *Educational and Psychological Measurement*, 61(1), 85–101.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižница.
- Zuo, L., & Cramond, B. (2001). An examination of Terman's gifted children from the theory of identity. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 251–259.

## The Gifted Underachiever in School: A Student who has a Problem or a „Rebel“ Making Problems?

Vitomir Jovanović,<sup>1</sup> Pregrad Teovanović,<sup>2</sup> Tatjana Mentus,<sup>2</sup>  
and Milina Petrović<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

<sup>2</sup> Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Serbia

The main goal of this research was to study the correlates of school underachievement and to sketch the possible profile of the gifted underachiever. The study was conducted on a sample of high school students in Belgrade ( $N = 434$ ). The subjects were administered a battery of ability tests and asked to self-estimate their intelligence. On the basis of ability test and school achievement data, the subjects were classified into three groups: gifted underachievers ( $N_1 = 26$ ), gifted students ( $N_2 = 81$ ), and others ( $N_3 = 332$ ). The results of ANOVAs indicate that these three groups differ significantly on the dimensions of Attitudes towards school: academic self-perception, attitudes toward teachers, assessment goals, and motivation and self-regulation. Also, significant between-group differences emerge on the following dimensions of self-concept: assessment of ability, assessment of achievement, and academic self-confidence. These dimensions show the highest correlation with the canonical function that efficiently discriminates between underachievers and gifted students (canonical correlation coefficient = .70, performance of classification = 91.6%). Students who do not realize their potential in school, although they consider themselves to be equally intelligent as gifted students, do not draw their confidence and self-esteem from academic achievement. Gifted underachievers evaluate educational goals as less important and are not motivated to make an effort in school. Also, they are likely to come into conflict with teachers in order to challenge their authority. These results suggest that being an underachiever is a „choice of will“, rather than the unwilling result of difficulties in the environment, psychological problems or underdeveloped meta-cognitive skills, but an alternative interpretation is also plausible. The roots of this hypothetical choice are examined with reference to the educational system and its possible effects of „normalization“.

Keywords: *gifted, underachievement, attitudes toward school, self-concept, self-estimation of intelligence*